



Universidade Federal de Santa Catarina

Programa de Pós-Graduação em

Engenharia de Produção

**UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A REFLEXÃO SOBRE A DIDÁTICA NA
HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL**

Dissertação de Mestrado

Margaret Maria Schroeder

Florianópolis

2001

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

1.1 JUSTIFICATIVA DO PROBLEMA DE PESQUISA

O ponto de partida do presente trabalho é a compreensão da Educação como uma prática histórica e social ligada diretamente - quer às condições materiais de existência, quer à realidade subjetiva - ao modo de pensar e às concepções de mundo do grupo social onde a mesma se realiza. Isso ocorre porque os grupos humanos não produzem apenas a vida material; mas ao fazê-la, constroem, ao mesmo tempo, um conjunto de idéias, de representações vinculadas às condições de existência; e mais ainda, a produção não material de um grupo, pode levá-los a ultrapassar as condições de existência e contribuir para a transformação da realidade objetiva.

Enraizado nesse modo de entender o processo educativo, como prática profundamente articulada aos fatos fundamentais que constituem o cerne da sociedade, quais sejam, a produção, a reprodução e a transformação social; pesou, na escolha do tema da pesquisa, tanto o respaldo teórico quanto a convivência entre alunos e educadores do ensino superior.

Trata-se de uma situação marcada pela transição paradigmática, onde alunos e professores, ligados pelo processo ensino/aprendizagem, são chamados a enfrentar os reptos, ou seja, os desafios da pós - modernidade.

As discussões sobre os problemas educacionais no Brasil, no que se refere ao Ensino Superior, trazem em seu bojo as questões metodológicas e didáticas da formação do professor como mediador da ação educativa, ou seja, o preparo do profissional que se encontra entre o educando (sujeito do conhecimento) e o conhecimento (objeto).

Inúmeras questões envolvem o ato de ensinar, o ato de aprender e o ato de aprender a aprender.

A prática educacional constitui um campo privilegiado de análise, quando se acredita que na concretização do ato educativo entra em jogo não apenas a mistificação da ideologia dominante, mas também o esforço de reelaboração ideológica.

Toda análise tem como pressuposto, a dialeticidade da sociedade civil, e a partir daí, a compreensão da Educação como prática social, como projeto político, bem como o papel que esta pode exercer na reprodução ou na reconstrução do saber.

As tendências atuais e os novos desafios que o Ensino Superior está enfrentando implicam a necessidade de repensar sua atuação e missão, identificando novos caminhos e colocando novas prioridades para desenvolvimentos futuros.

O funcionamento e a posição do Ensino Superior, de acordo com a publicação da UNESCO (Política de Mudança e Desenvolvimento no Ensino Superior, 1999), num momento de mudança, apontam para a relevância, qualidade e internacionalização. As instituições necessitam se submeter à

constantes avaliações e reavaliações, iniciando com a busca de melhor qualificação dos professores e pesquisadores, tendo em vista seus papéis centrais nas diversas atividades de que participam. (UNESCO,1999, p.12)

A Didática é um dos suportes dos professores e ponto principal da pesquisa deste trabalho.

A análise do papel da Didática na formação de educadores, tem suscitado discussões e tem sido alvo de contestações. Exaltada ou negada, a disciplina, como reflexão sistemática e busca de alternativas para a prática pedagógica, já está em questão há quase duas décadas. As principais acusações são de que o seu conhecimento, quando não é inócuo, é prejudicial.

Segundo citação de CANDAU (1987, p.12) reportando-se a SALGADO,

“ A acusação de inocuidade vem geralmente da parte de professores dos graus mais elevados de ensino, onde sempre vingou a suposição de que o domínio do conteúdo seria o bastante para fazer um bom professor (e talvez seja, na medida em que esses graus ainda se destinem a uma elite). A acusação de prejudicial vem de análises mais críticas das funções da educação, em que se responsabiliza a Didática pela alienação dos professores em relação ao significado de seu trabalho.”

No entanto, esta problemática só poderá ser compreendida se for historicizada. Ela se dá em um contexto concreto, em que o ensino de Didática se foi configurando segundo características específicas, que têm de ser analisadas em função do ambiente educacional e político-social em que se situam.

O presente trabalho não discutirá a questão político-social onde se enquadram os professores e sim a opinião destes em relação à Didática no cotidiano do trabalho de cada um.

É nesta perspectiva que tenta se colocar o presente trabalho, pretendendo oferecer uma contribuição para a reflexão sobre a didática na história do Ensino Superior no Brasil.

Nos profissionais de todos os ramos do conhecimento, formados pelas instituições de ensino superior, graduados e pós-graduados, estão depositadas as grandes expectativas da sociedade. Considerados especialistas, mestres e doutores, reúnem, teoricamente, as melhores condições intelectuais e técnicas para resolverem os problemas que afligem a população. Tais expectativas ganham maior dimensão no Brasil, um país onde se convive com a imaturidade política e, principalmente, com problemas sociais e econômicos que parecem insolúveis diante da lenta disseminação da cultura, da ciência e da tecnologia. (CANDAUI,1987)

O mundo cada vez mais competitivo, vem forçando esse processo de modernização e o povo brasileiro na busca da consolidação da democracia, pretende conquistar autonomia suficiente para desenvolver uma identidade sólida e socialmente legitimada.

Quanto ao tema “Didática e docência na Universidade” PIMENTA (2000, p.5), esclarece o seguinte:

“Apesar deste tema não ser recente a realização de pesquisas procurando conhecer esse universo o são. As pesquisas que começam a surgir no GT Didática, têm procurado superar alguns mitos presentes no assunto, o primeiro, é o de colocar em evidência que o campo da didática não se reduz a ensino e aprendizagem de crianças e adolescentes, mas estende-se a adultos na universidade, no caso. O segundo, é o que considera a didática como um corpo de conhecimentos técnicos instrumentais, capaz de apresentar receitas às situações de ensino. O terceiro, é o que reduz a docência ao espaço escolar. E o quarto, é o que considera a didática como um campo disciplinar em competição e conflito com os demais campos disciplinares (cf. PIMENTA & ESTEVES, 1993). Ao contrário, as pesquisas parecem encaminhar-se para o entendimento de que quando se considera o ensino na universidade numa perspectiva ecológica, isto é, como um espaço dinâmico e multi-referencial, o esforço da didática será o de dispor conhecimento pedagógico aos professores, não porque apresenta diretrizes válidas para qualquer situação, mas porque permite realizar uma autêntica crítica da cultura pedagógica, o que facilita ao professor debruçar-se sobre as dificuldades concretas que encontra em seu trabalho,

bem como superá-las de maneira criadora (cf. PIMENTA, 2000d). Tentando superar, através das pesquisas, o que aponta Benedito: Atualmente, o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou, o que é pior, seguindo a rotina dos 'outros'. Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente (BENEDITO apud PIMENTA, 2000, p.5).

Este trabalho pretendeu ouvir os professores através do instrumento de pesquisa que será apresentado no Capítulo 3.

O desenrolar da pesquisa de campo foi acompanhada da pesquisa bibliográfica, no sentido de aglutinar subsídios teóricos e históricos para interpretar os dados, recolhidos no campo de trabalho dos professores, à luz de conhecimentos e experiências já sedimentados.

Alguns teóricos consultados para elaborar a fundamentação desta pesquisa são autores que vivenciaram a estruturação do ensino no Brasil, que participaram como alunos e, posteriormente, como educadores e pesquisadores. Da sociedade em viveram à sociedade de hoje pode-se dizer que, num “pisar de

olhos “, ocorreram grandes transformações que a tornaram receptora de uma infinidade de informações, que precisam ser administradas, para que se tornem úteis.

1.2 PROBLEMA DA PESQUISA

Na interpretação de PEDRO DEMO (2000, p.9), “(...) a educação emerge como caminho mais promissor e aceitável de domínio da modernidade. (...) para o horizonte de oportunidade de desenvolvimento.”

Sendo a didática, a disciplina que oferece aporte metodológico para a prática do professor, como se desenvolve o trabalho do professor do ensino superior, se o currículo para sua formação docente, está, por lei, praticamente isento das disciplinas pedagógicas?

Essa questão levou a outras mais específicas, porém não menos relevantes:

- Como se estruturou a didática no Brasil?
- O que é didática para o professor do ensino superior?
- Qual a importância da didática na prática pedagógica do professor do ensino superior?
- Qual o perfil do professor do ensino superior exigido por uma sociedade que mudou?

A Fundamentação Teórica será apresentada em três partes que não pretendem esgotar o assunto, mas que deverão enfatizar os aspectos mais relevantes sobre o tema: a primeira, pretende abordar a evolução do ensino superior no Brasil, a segunda apresentará o campo da didática – definição, consolidação e fragmentação, e a terceira a didática e o professor do ensino superior.

No capítulo 3 será apresentada a pesquisa de campo – análise dos resultados.

O capítulo 4 apresentará as conclusões e recomendações para trabalhos futuros.

1.3 OBJETIVO GERAL

-Fornecer uma contribuição para a reflexão sobre a Didática no Ensino Superior no Brasil.

1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Levantar junto à literatura especializada a evolução histórica do Ensino Superior e da Didática no Brasil.

- Analisar a importância da Didática para o professor do Ensino Superior.

- Identificar as dificuldades encontradas pelo professor do Ensino Superior no exercício de sua profissão.

- Identificar o atual desempenho do Professor do Ensino Superior.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 EVOLUÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

O professor e pesquisador Luís Antônio Cunha realizou estudos sobre o Ensino Superior no Brasil, utilizando a periodização para relatar os fatos, equivalente à historiografia brasileira acrescida de eventos mais recentes.

Segundo CUNHA (*apud* BRANDÃO, 1997, p.4), os períodos foram: Colônia, Império, 1ª República, Era de Vargas, República Populista, Ditadura e a Nova República. Nota-se que os limites não são rígidos e que embora o autor tenha utilizado referências políticas para determinar os períodos, os marcos fundamentais, a seguir, referem-se ao campo educacional.

Considera-se importante esclarecer que não se objetivou neste capítulo explorar profundamente a evolução do Ensino Superior no Brasil, o objetivo é contribuir para a compreensão do Ensino Superior da atualidade.

2.1.1 O ENSINO SUPERIOR NA COLÔNIA E NO IMPÉRIO

Este período vai de 1572 a 1808, no qual o ensino no Brasil se desenvolveu a serviço de Portugal através dos cursos de filosofia e teologia. Os vários colégios existentes eram mantidos pela Companhia de Jesus seguido pela

política de Educação implantada pelo Marquês de Pombal quando a companhia religiosa foi expulsa do Império português.

O autor aborda o ensino superior na colônia, considerando dois intervalos de tempo: o período jesuítico e o período pombalino.

Em todos os períodos o aparelho educacional no Brasil, esteve atrelado às questões econômicas e políticas do país.

No período jesuítico os problemas econômicos e políticos em Portugal, como em outros países da Europa, eram inerentes às deficiências das relações feudais e ao desenvolvimento da economia capitalista. Em consequência, surgiu no Brasil a colonização que consistia na organização de uma economia complementar à da metrópole.

A Companhia de Jesus, criada em 1540, destacou-se por sua relevância, número e organização. Suas principais funções, conforme Cunha, eram: *“(...) garantir a presença, nos ensinamentos, das ideologias e práticas das classes dominantes, das diversas especialidades da burocracia estatal, que com aquelas coadunavam, e da organização da própria ordem religiosa.”*

Mesmo com a expulsão dos jesuítas do Império português, fato que abalou todo o sistema educacional escolar da colônia, a Igreja Católica manteve forte presença nas ideologias dominantes, no aparelho repressivo do Estado, nas corporações de ofício e nas normas sociais que regulavam as práticas econômicas, políticas, familiares e pedagógicas.

2.1.2 O ENSINO SUPERIOR NO PERÍODO JESUÍTICO

Em 1549, juntamente com o governador-geral Tomé de Souza, os jesuítas chegaram ao Brasil, para cumprir o mandato real de conversão dos índios e assistência religiosa aos colonos e também com a missão de manter colégios para ensino primário, secundário e superior, com as devidas adaptações à realidade local. Os estabelecimentos seguiam normas padronizadas, sistematizadas no Tratado *Ratio Studiorum*, que continha um currículo único para estudos escolares que se dividia em dois graus: os *Studia Inferiora* desenvolvidos em até sete séries anuais e os *Studia Superiora* que compreendiam os cursos de Filosofia e Teologia. Os dois graus se assemelhavam, respectivamente, aos atuais ensinos médio e superior.

Os cursos de Filosofia duravam três anos e eram estudadas as obras de Aristóteles; os de Teologia tinham a duração de quatro anos, onde se estudavam as escrituras, o hebraico, a teologia especulativa segundo Thomás de Aquino e , no último ano, a Teologia Prática.

Nos colégios jesuítas havia quatro graus de ensino, sucessivos e propedêuticos: o curso Elementar, o de Humanidades, o de Artes e o de Teologia, destinados a estudantes externos e seminários para a preparação de sacerdotes.

Totalizavam 17 colégios sendo que apenas alguns ofereciam cursos de Artes e Humanidades e todos tinham os cursos elementares. Os cursos de Teologia eram ministrados parcial ou totalmente.

Na Bahia (sede do governo geral), foi fundado em 1550, o primeiro colégio jesuíta onde os cursos de Artes e Teologia começaram a funcionar em

1572 e conferiam aos alunos o grau de doutor. Os de Artes ensinavam a Lógica, a Física, a Matemática, a Ótica e a Metafísica; os de Teologia consistiam em duas matérias básicas: a Teologia Moral e a Teologia Especulativa, que tratavam respectivamente, de 'lições de casos' e do estudo do dogma católico.

Muito embora os colégios fundados em diversas cidades prosperassem, o da Bahia era considerado 'modelo' e trouxe inovações como a organização de uma Faculdade de Matemática, no século XVIII.

No Rio de Janeiro o colégio foi fundado no século XVI e começou a oferecer o curso de Filosofia em 1638. Era 300 o número de estudantes de Filosofia em todos os colégios, quando a atividade educacional dos jesuítas foi interrompida no Brasil. Um terço pertencia ao colégio da Bahia.

Em 1759, os jesuítas foram expulsos do reino português. Seus colégios, residências e propriedades rurais foram expropriados, levados a leilões particulares que aproveitaram para explorá-los comercialmente ou para outras finalidades. Os colégios do Rio de Janeiro, por exemplo, transformaram-se em hospitais militares, onde mais tarde vieram a funcionar cursos de Cirurgia e Anatomia.

2.1.3 O ENSINO SUPERIOR NO PERÍODO POMBALINO

A partir da segunda metade do século XVIII, o Brasil sofreu, obviamente, muita influência das profundas transformações políticas, econômicas e culturais ocorridas em Portugal. A decadência de Portugal mediante a Espanha

como potência colonizadora e os conflitos gerados entre os dois países, forçaram Portugal a realizar sucessivos acordos, com a Inglaterra, de proteção político-militar. Tal subordinação agravou a crise econômica em Portugal e quando em 1750 José I subiu ao trono, a situação era crítica.

Os conflitos entre os nobres, juntamente com as relações de ordem religiosa, dividiram a corte em dois partidos.

Para obter a hegemonia e enfrentar a crise, ainda em 1750, Sebastião José de Carvalho e Mello, o futuro Marquês de Pombal (1769), foi nomeado ministro do rei.

Estabeleceu-se uma forte pressão ao partido dominado provocando a expulsão da Companhia de Jesus, em 1759, de Portugal e das colônias, quando seus bens foram tomados pela Coroa

A política Pombalina procurando não se submeter à Inglaterra, tomou medidas econômicas para conquistar a industrialização.

Com a ausência dos jesuítas, foi inevitável a desestrutura do sistema educacional das colônias. Foram fechados 21 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários maiores, além dos menores e das “escolas de ler e escrever”.

O *Ratio Studiorum* com sua organização pedagógica sistematizada e seriada, deu lugar `as aulas dispersas chamadas aulas ‘*régias*’, de Grego, Hebraico, Filosofia, Teologia, Retórica e Poética, Desenho e Figura, Aritmética, Geometria e Francês, quase todas independentes e funcionando em lugares distintos.

O término das escolas jesuítas na Bahia, em Recife, em Olinda, em Piratininga, no Rio de Janeiro, em São Luís, em Belém e em Mariana correspondeu à abertura de cursos superiores em Olinda e no Rio de Janeiro.

No Rio de Janeiro foi criada uma faculdade aos moldes da Reforma Pombalina, que assemelhava-se à Universidade de Coimbra. Seu objetivo era a formação de sacerdotes, embora fosse freqüentada por leigos. A primeira fase era chamada de Estudos Menores com aulas de Grego, Hebraico e Retórica; a segunda fase, chamada de Estudos Maiores, era dividida em dois cursos: Filosofia e Teologia, sendo o primeiro propedêutico para o segundo.

2.1.4 O ENSINO SUPERIOR NO IMPÉRIO (1808/1889)

A sede do poder metropolitano foi transferida para o Brasil, em 1808, e com isso a necessidade de completa reestruturação do ensino superior herdado da colônia. Surgiram cursos e academias que se destinavam à formação de burocratas para o Estado, profissionais preparados à produção de bens simbólicos e como subproduto, profissionais liberais.

Ouve o deslocamento, do curso de Filosofia, os estudos de matemática, física, química, biologia e mineralogia, para os cursos médicos e militares, que sofreram forte influência do positivismo.

O positivismo passou a ser a ideologia dos progressistas contra as doutrinas da Igreja Católica e contra o regime monárquico e a escravidão.

O ministro plenipotenciário inglês convenceu a Corte Portuguesa a transferir a sede do reino para o Brasil, na pessoa do príncipe João, regente no impedimento de Maria I, a rainha louca, protegido pela frota militar inglesa.

Com a morte de Maria I, o príncipe foi coroado rei, em 1817, com o nome de João VI; sua política fomentou o comércio, a agricultura e a indústria, alterando mais ainda o panorama cultural do Brasil.

Durante o Império, o ensino superior submeteu-se a poucas alterações, contudo o núcleo formado no início, foi a base para a construção do que existe até hoje.

As alterações de maior notabilidade, foram a criação, em 1874, da Escola Politécnica no Rio de Janeiro e, em 1875, da Escola de Minas de Ouro Preto.

As escolas superiores de Direito desempenharam papel central na formação do aparelho estatal.

Até a época pombalina, o ensino era estatal e religioso e a partir daí, a Igreja deixou de gerir a educação escolar, dando lugar a um grupo de funcionários do Estado, organizado segundo os padrões burocráticos seculares.

Após a Independência, em 1822, surgiram dois setores: o do ensino estatal (secular, ou seja, transformação do religioso em leigo) e o do ensino particular (religioso e secular). O Novo Estado ditava normas para o ensino estatal, mas sem ingerência no ensino particular.

A fragilidade da centralização do poder do Estado, resultou no Ato Adicional de 1834, decorrente das pressões separatistas, trazendo traços federalistas à Constituição.

O Ato Adicional dividiu o setor estatal, relativamente ao ensino, em duas esferas: nacional e provincial. A nacional abrangia as escolas de ensino primário e médio, no município da Corte e, superior, em todo o país; a provincial abrangia o ensino primário e médio das províncias. “*Os diplomados nas escolas da esfera nacional, gozavam do privilégio de ingresso em qualquer escola de grau superior do país.*” (BRANDÃO, *apud* MOREIRA, 1997, p.10)

A partir de 1870, liberais, conservadores e positivistas uniram-se pela aspiração da liberdade do ensino superior, até mesmo a Igreja Católica passou a defender a idéia, por enxergar a vantagem de se desligar da ingerência do Estado.

Em 1877, a Comissão de Instituição Pública da Assembléia Geral propôs a livre inscrição para exames nas faculdades, autorização para a abertura de cursos e estabelecimentos livres de ensino superior e autonomia para as faculdades particulares.

Tal proposta não obteve resultados práticos, porém fortaleceu as idéias liberais relativas ao ensino.

Entre os liberais era comum a defesa da criação de uma Universidade no Brasil, porém os positivistas defendiam os investimentos e utilização de recursos na instrução popular, considerada mais urgente e necessária do que a outra, que viria privilegiar um reduzido número de pessoas.

Desta forma, a Universidade não surgiu no Império, a despeito de diversos projetos e recomendações.

Muito embora, o nascimento do Império brasileiro tenha se dado, por dependência política e econômica à Inglaterra, teve forte influência cultural dos franceses.

A primeira delas, pode-se afirmar, que foi a recusa da criação de uma Universidade logo que a Corte mudou-se para a Colônia. Havia na época a luta dos enciclopedistas contra a Universidade de Paris controlada pelos agentes das ideologias reacionárias, fazendo com que fossem recusados 42 projetos de criação de uma Universidade em todo o período Imperial, muitos deles calcados em referências francesas.

Os currículos das escolas superiores eram baseados em modelos franceses, a Carta Régia que criou a Academia Real Militar em 1808, adotava livros franceses, os estatutos dos cursos jurídicos, criados em 1827, privilegiavam a língua francesa. Assim também, a Escola de Minas de Ouro Preto foi criada em 1875, segundo a imagem da Escola de Saint'Etienne, sem a menor preocupação com as diferenças climáticas e esteve ligada, por décadas, à Academia de Ciências de Paris.

2.1.5 O ENSINO SUPERIOR NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889/1930)

Este período vai da Proclamação da República em 1889 até a Revolução de 30, também chamado República Velha ou República Oligárquica.

O positivismo foi a marca da política educacional, desde o início do período, destacando-se, por sua atuação, a figura de Benjamin Constant em 1890/1891 e termina com a política educacional de Vargas em 1930/1931.

O número de estudantes em grau superior no final do Império, era de 2 300, passando a 20 mil no final da Primeira República.

A expansão das escolas superiores livres, facilitou o ingresso dos alunos em cursos superiores, desvalorizando os diplomas no mercado. Para dificultar o acesso, foram exigidos exames vestibulares às escolas superiores.

Diferenciaram-se as estruturas administrativas e didáticas, havendo uma quebra na uniformidade existente no período imperial.

“A República foi proclamada por um golpe de Estado, no desfecho de uma conspiração que reuniu liberais como Rui Barbosa, positivistas como Benjamin Constant e monarquistas ressentidos como Marechal Deodoro da Fonseca. (BRANDÃO, apud MOREIRA, 1997, p.15)

O movimento republicano interessava cada vez mais à burguesia cafeeira. Os liberais cultivavam o paradigma norte-americano de livre competição pelo poder político; já os positivistas combatiam as teses liberais e defendiam a ‘ditadura republicana’.

A Constituição promulgada em 1891 foi o resultado de conflitos e composições de liberais e positivistas, onde o federalismo prevaleceu como

orientação principal do novo regime e não foi muito próspero para a economia do país.

Os Estados Unidos tornaram-se os principais compradores do café exportado pelo Brasil e também seus principais credores.

Entre 1914 e 1918 eclodiu o movimento operário, que entrou em declínio com os desfavoráveis resultados da greves de 1920, por força da repressão policial sistemática. Tal declínio e a emergência do movimento tenentista, que se vinculava às camadas médias e à burocracia do Estado, desencadearam o processo de ampliação da burocracia pública e privada, aumentando a demanda de educação escolar, formando profissionais para as tarefas que lhes eram inerentes.

O movimento expansionista gerou alterações quantitativas e qualitativas no ensino superior, que já não mais era subordinado ao Estado, nem à esfera nacional. Abriam escolas os governos estaduais, pessoas e entidades particulares.

Paralelamente à descentralização estatal do ensino superior e da eliminação de privilégios dos diplomas escolares, surgiam intensas críticas à qualidade do ensino secundário e do ensino superior.

Em 1910, houve uma reformulação geral do ensino. A Lei Orgânica do Ensino Superior foi promulgada por decreto, pelo então Presidente da República, Marechal Hermes da Fonseca e regida pelo Ministro do Interior, Rivadávia Corrêa.

A reforma teve como ponto de partida a revisão da questão de desfocalização, ou seja, distanciar o Estado do controle do ensino e conter a 'invasão' de estudantes inabilitados nos cursos superiores.

Outros aspectos importantes integraram a nova Lei, destacando-se os seguintes:

- nenhum estabelecimento de ensino criado pelo governo federal, teria privilégios, tanto o Colégio Pedro II de garantir matrícula aos seus concluintes, quanto às faculdades estatais, de emitir diplomas que conferiam exclusividade profissional;
- foram instituídos os exames de admissão;
- a fiscalização estatal passou a ser exercida sobre as escolas superiores criadas pelos estados e também por particulares;
- foi criado o Conselho Superior de Ensino;
- e a livre-docência, inspirada no regime universitário alemão.

Durante a vigência da Lei Orgânica (1911-1915), foram criadas nove escolas superiores, das quais seis eram de: Medicina, Odontologia, Farmácia, Direito, Engenharia e Agronomia.

Em 18 de março de 1915. foi promulgado o Decreto n.º 11.530 (Reforma de Maximiliano – governo de Wenceslau Brás) que reorganizava o ensino secundário e o ensino superior, em todo o país.

A reforma de Maximiliano conservou os pontos da Lei Orgânica, citados acima e acrescentou outros como:

- os exames de admissão passaram a se chamar exames vestibulares;
- o Conselho Superior de Ensino passou a fiscalizar também, as escolas não mantidas pelo governo federal;
- foi limitada a multiplicação de escolas que postulavam equiparação às escolas superiores do governo federal;
- os candidatos à livre-docência passaram a ser submetidos à provas orais;
- exigência do certificado de conclusão do ensino secundário, para ingresso no ensino superior;
- e, entre outras mudanças, nasceu a figura do professor catedrático, com cargo vitalício, escolhido por concurso, concorrendo com tese escrita e, posteriormente, nomeado pelo governo.

A última reforma da Primeira República, ocorreu dez anos após a de Maximiliano, conhecida como Reforma de Juvenil da Rocha Vaz, catedrático da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro.

O principal objetivo da reforma foi reforçar o controle do Estado, particularmente, do governo federal e as medidas mais importantes foram:

- controle mais rígido sobre a equiparação das faculdades livres às oficiais;

- diminuição do poder das congregações das faculdades oficiais;
- aperfeiçoamento do caráter seletivo/discriminatório dos exames vestibulares.

Os estudantes não eram indiferentes aos conflitos político-sociais da Primeira República, contestando a ordem vigente; tinham participação política ao lado dos trabalhadores e defendiam os interesses das camadas médias urbanas e da burguesia industrial, insatisfeitas com a dominação exercida pelo aparelho estatal em proveito das oligarquias agrárias.

A reforma Rocha Vaz (1925) pretendia impedir a entrada da política e de ideologias não-oficiais no ensino superior, estendendo ao ensino secundário a **polícia acadêmica**, depois chamada de **polícia escolar**. (BRANDÃO, *apud* MOREIRA, 1997, p.19)

Os professores e alunos que transgrediam as normas eram submetidos a um processo de julgamento sumário, acionados pelo diretor do estabelecimento, cabendo recurso ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores.

Nesta época, surgiram três Universidades, à revelia do poder central: no Amazonas, em São Paulo e no Paraná que logo foram fechadas.

Em 1909, com o ciclo da borracha prosperando, foi criada a Universidade de Manaus e com o declínio do ciclo, a instituição entrou em crise (1926) por falta de alunos, sendo dissolvida e dividida em três estabelecimentos

isolados: a Faculdade de Engenharia, a Escola de Agronomia e a Faculdade de Medicina que originou a de Farmácia e a de Odontologia.

Em 1911, foi fundada a Universidade de São Paulo, instituição particular, que nada tem a ver com a USP atual, com a proposta de oferecer todos os graus de ensino: primário, secundário, superior e transcendental. (BRANDÃO, *apud* MOREIRA, 1997, p.19)

Em 1915 a Universidade tinha aproximadamente 700 alunos e 100 professores. Inovou os métodos de ensino superior dando à apresentação do fato, ou `a demonstração, papel que só cabia à exploração do professor. Foi fortemente criticada por defensores do ensino superior estatal e uma lei da Assembléia Estadual de São Paulo determinava que só poderiam exercer a Odontologia os formados pelas faculdades oficiais.

Em 1912, um grupo de profissionais liberais e altos funcionários do governo do Estado do Paraná, criaram a Universidade do Paraná. Um ambicioso projeto que contava com a instalação de vários cursos, hospital universitário, policlínica geral, maternidade, serviço de assistência jurídica, oficinas técnicas, hospital veterinário, farmácia, serviço comercial e fazenda modelo. Seria uma associação civil, autônoma e com ensino pago. Não houve tempo para realização de tal projeto, porque a Reforma de Maximiliano (1915) com efeito retroativo, impedia a equiparação das escolas superiores em cidades com menos de 100 mil habitantes, como era o caso de Curitiba. Sem alternativa, foi necessária a sua dissolução. (BRANDÃO, *apud* MOREIRA, 1997, p.19)

Três cursos isolados porém foram reconhecidos pelo Conselho Superior de Educação: as Faculdades de Direito, Medicina e Engenharia. Em 1946, essas faculdades com a de Filosofia, constituíram a Universidade do Paraná, no mesmo ano equiparada, e federalizada em 1950.

Em 7 de setembro de 1920, foi criada a Universidade do Rio de Janeiro, pelo Decreto n.º 13.343, do Ministro do Interior Alfredo Pinto, promulgado pelo Presidente Epitácio Pessoa, sendo a primeira instituição no Brasil que foi denominada Universidade, cuja estrutura era composta pela aglutinação de diversas faculdades.

Da mesma forma foi criada em 1927, a Universidade de Minas Gerais.

O Decreto n.º 5.616, de 1928, dispunha que as Universidades criadas nos Estados, passariam a gozar de perfeita autonomia administrativa, econômica e didática e que os estudantes deveriam seguir os mesmos requisitos legais exigidos pelos estabelecimentos federais. A fiscalização seria efetuada pelo Departamento Nacional de Ensino.

A Universidade do Rio Grande do Sul, nasceu da diferenciação de uma única unidade a Escola de Engenharia de Porto Alegre, que reunia vários institutos e cursos. E nela foi realizada, pela primeira vez, pesquisa tecnológica dentro do ensino superior no Brasil.

As pesquisas tecnológicas no Brasil eram feitas em institutos fora das escolas superiores. Entre eles: a Estação Experimental de Campinas (1887), depois Instituto Agrônomo de Campinas; o Instituto Bacteriológico em São Paulo

(1892); o Instituto Butantã (1889); o Instituto Soroterápico Federal no Rio de Janeiro (1901), depois Instituto Manguinhos; e o Instituto Biológico em São Paulo (1928).

Os dois últimos organizaram cursos para formação de pesquisadores, alguns deles de nível superior.

A criação das Universidades pela justaposição de faculdades sofreu inúmeras críticas, sendo chamada de solução de 'fachada', pois permaneciam igualmente isoladas e não era essa a Universidade que se almejava.

A crítica mais severa e sistemática consistiu em um série de reportagens, veiculadas pelo jornal 'O Estado de S. Paulo', publicadas por Fernando Azevedo em 1926.

Suas críticas dirigiam-se ao ensino em S. Paulo e estendia-se a todo o país. Apontava para dois grandes vícios constantes das leis de educação escolar: um deles, por serem elaboradas sem a participação ou consulta às congregações das escolas, aos conhecedores do assunto e sem o debate da imprensa; e o outro por não seguirem uma política educacional mostrada por princípios, o que garantiria solução de continuidade das medidas, ao longo do tempo.

A partir daí, muitas opiniões surgiram de forma consensual em defesa dos seguintes aspectos, segundo (BRANDÃO, *apud* MOREIRA, 1997, p.21):

- *“a pluralidade de organização universitária;*

- *a sua autonomia administrativa, pedagógica e financeira diante do Estado;*
- *a inclusão de museus e institutos de pesquisa ao lado das faculdades;*
- *a criação de escola normal superior e de faculdades de ciências e letras;*
- *a criação do espírito 'universitário' (integração dos cursos entre si e dos alunos com professores);*
- *a atuação no sentido da renovação da cultura brasileira pela pesquisa científica;*
- *o incentivo às obras de cultura;*
- *a extensão universitária, divulgando conhecimentos técnicos, científicos e artísticos."*

A opinião da grande maioria condenava a reunião pura e simples de unidades de ensino. Todavia, as opiniões tornaram-se complexas e contraditórias e se diferenciaram com o surgimento, a partir da Revolução de 30, de correntes nitidamente distintas: a liberal e a autoritária.

2.1.6 O ENSINO SUPERIOR NA "ERA DE VARGAS" (1930/45)

As eleições de março de 1930 foram disputadas por dois grupos partidários: a situação constituída pelos republicanos (candidato Júlio Prestes) e a oposição representada pela aliança liberal (candidato Getúlio Vargas), vencendo o candidato da situação.

Com o assassinato de João Pessoa (candidato a vice-presidente pela oposição) os oligarcas aderiram à revolta dos 'tenentes', que ansiavam por um levante armado, que acabou por acontecer em 3 de outubro com a marcha de uma coluna militar gaúcha até o Rio de Janeiro, enquanto os generais do exército depunham o Presidente.

Getúlio Vargas assume o poder um mês depois, como presidente provisório dissolvendo o Congresso e legislando, por decreto, até 1945 exceto entre o período constitucional de 1934 a 1937.

A nova configuração do Estado, após a revolução foi a seguinte: os tenentes assumiram os governos estaduais, como interventores; houve a ampliação e diferenciação da burocracia federal e a limitação do federalismo, para conter as oligarquias; o poder central foi reforçado e colocou em prática a política da aliança liberal, aceitando as reivindicações das classes trabalhistas.

Ainda em 1930, as forças políticas foram divididas em duas correntes: uma organizada para a esquerda (Aliança Nacional Libertadora - ANL) incluindo os 'tenentes' e a outra para a direita (Ação Integralista Brasileira - AIB), movimento fascista criado em 1932, sob a direção de Salgado Filho.

A luta da ANL contra o fascismo, culminou com a aprovação da Lei de Segurança Nacional, utilizada para reprimir trabalhadores e sindicatos, base da ANL, posta fora da lei.

As eleições para a escolha de deputados à Assembléia Constituinte, em maio de 1933, derrotaram os 'tenentes' e a 'intentona comunista' de 1935, levou o Congresso a permitir que o Presidente da República decretasse estado de sítio, identificado mais tarde como 'estado de guerra', instalando-se o aparelho repressivo do Estado.

Eram previstas, na Constituição de 1934, as eleições diretas para 1938, porém em novembro de 1937, o próprio Estado deu um golpe de Estado e o Senado e a Câmara dos Deputados foram fechados. Foram dissolvidos todos os partidos políticos e outra Constituição foi redigida e outorgada, nascendo o Estado Novo, com regime tipicamente autoritarista.

A política educacional liberal teve suas origens no Liberalismo que surgiu nos séculos XVII e XVIII. Um conjunto de idéias de pensadores franceses e ingleses, usado pela burguesia como arma ideológica contra a aristocracia, baseada em princípios do individualismo, da liberdade, da propriedade, da igualdade e da democracia.

No que se refere à educação, tal doutrina defende a independência da escola mediante os interesses particulares de classe, de credo religioso ou político.

Em educação, existem duas vertentes de pensamento liberal: a **elitista** contra a disseminação da educação de massa e a **igualitarista**.

Em todos os tempos o Liberalismo surgiu para fundamentar e disseminar a instrução elementar.

No governo de Vargas, o liberalismo elitista de Fernando Azevedo foi amplamente difundido.

A proposta de Azevedo para o ensino superior, estava, por um lado, inteiramente articulada com o secundário que deveria oferecer formação de cultura geral e da disciplina intelectual. Por outro, as escolas superiores deveriam formar professores para o ensino secundário, satisfazendo a primeira condição.

As idéias de Fernando de Azevedo fizeram muito sucesso e a Universidade de São Paulo, criada em 25 de janeiro de 1934, sob a coordenação política de Júlio Mesquita Filho e pedagógica de Fernando de Azevedo, tinha objetivos políticos bem definidos, de interesse da oligarquia paulista, que pretendia reconquistar a hegemonia perdida.

A Universidade de São Paulo incorporou diversas escolas superiores como a Faculdade de Educação, que centralizou a formação de professores para o ensino secundário, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, concebida como 'o coração da universidade' para o desenvolvimento de 'estudos de cultura livre e desinteressada'.

O Liberalismo igualitarista de Anísio Teixeira (1932) marcou uma nova fase do pensamento liberal, de profunda importância para a elaboração de uma política educacional voltada para os interesses conjunturais da classe trabalhadora e das camadas médias.

Em dezembro de 1931 foi realizada a IV Conferência Nacional de Educação, em Niterói, com o patrocínio da Associação Brasileira de Educação – ABE, criada em 1924.

Vargas solicitou aos conferencistas, uma proposta orientadora da política educacional do novo regime. Os liberais elitistas e igualitaristas disputavam suas idéias e não sendo possível um consenso, foi divulgado um manifesto pelos educadores liberais cujo texto apresentava princípios elitistas e igualitaristas.

Os elitistas preocupavam-se com a articulação de todos os graus e tipos de ensino e os igualitaristas defenderam a gratuidade de todo o ensino oficial, incluindo o superior, em oposição ao disposto no Estatuto das Universidades de 1931 (tinha como tradição o ensino superior pago, mesmo pelas escolas mantidas pelo Estado).

O manifesto teve grande expansão e os igualitaristas passaram a ter mais prestígio diante da sociedade civil.

Em 1935, Anízio Teixeira idealizou a Universidade do Distrito Federal, onde os estudantes teriam maior e mais participação no conselho universitário.

A burocracia do governo federal, porém, resistia sob a alegação de que ela não se enquadrava no Estatuto das Universidades, ameaçando o não-reconhecimento dos cursos e dos diplomas fora dos limites do Distrito Federal.

Até 1930 não existia no Brasil, como foi visto, a formação de professores em nível superior. (BRANDÃO, *apud* MOREIRA, 1997, p. 25)

Segundo GARCIA (1994, p.40), chega-se ao final da Primeira República, sem professores preparados para ministrar aulas no ensino superior, exceto para as profissões liberais. Foi uma época marcada pelo autodidatismo e pela improvisação. Os próprios professores secundários, como afirma HADDAD (*apud* GARCIA , 1994, p.40):

“(...) são, na maioria das vezes, advogados, padres, ex-seminaristas, engenheiros, médicos ou mesmo professores primários bem sucedidos e experientes, que se distribuem, lecionando as matérias mais relacionadas com sua formação e experiência.”

O período inicial do governo de Vargas, viveu uma crise de hegemonia, que aliada às transformações do campo social e econômico, favoreceu grandes debates educacionais.

CUNHA (*apud* GARCIA, 1994, p.41), conta que nas décadas iniciais do século XX é que teve início o processo de autonomização e especialização, no campo educacional, e que somente consolidou-se no final da década de 70 e durante a de 80.

Um processo de especialização

“(...) pelo qual o campo educacional se torna cada vez mais regido por normas internas a ele próprio, tanto as que dizem respeito ao funcionamento do ensino, quanto as que se referem à formação dos seus agentes, particularmente dos professores. Ela (a especialização) implicou o surgimento do especialista em educação. Primeiro, do diletante que se especializa, como Fernando de Azevedo e Anízio Teixeira; depois, pela formação escolar do especialista, após a criação das Faculdades de Filosofia.” (CUNHA, apud GARCIA, 1994, p.41)

No quadro da política educacional varguista, em que as Faculdades de Filosofia foram criadas, é possível distinguir dois momentos que coincidem com a cronologia política de seu governo: o primeiro durante a instalação do governo provisório liderado por Anízio Teixeira e o segundo com o endurecimento do governo de Vargas, a partir de 1935, estendendo-se pela vigência do Estado Novo, sob a égide de Gustavo Capanema e com apoio da igreja católica. (BARNDÃO, apud MOREIRA, 1997, p. 26)

Neste momento as medidas visavam à padronização do ensino superior e da formação dos professores, com graves reflexos sobre as experiências que se realizavam em São Paulo e no Distrito Federal.

A Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) compreendia quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia e à cada uma delas correspondia um ou mais cursos. Uma seção especial de didática à qual corresponderia o curso de didática, com a duração de um ano, constituído das seguintes disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação. (GARCIA,1994, p.47)

Ao aluno com diploma de Bacharelado (3anos) em alguma das seções era facultada a matrícula no curso de Didática; ao fim do qual, com o diploma de Licenciatura, estaria apto a exercer o Magistério, em sua área de estudo, nos cursos secundários e nas Escolas Normais. Este foi o denominado esquema '3 em 1', que constituía o currículo de formação de professores em nível superior até o início da década de 60.

A didática foi constituída, ao mesmo tempo, em forma de curso e disciplina, e enquanto disciplina, conteúdo obrigatório nos currículos de formação de professores em nível superior. As didáticas geral e especial, na estrutura das Faculdades de Filosofia, constituíam uma única cadeira, ou seja, um único campo de estudos, sem diferenciação em seus conteúdos ou em sua natureza de ensino, para as diversas áreas de conteúdo.

O curso de Pedagogia passou a integrar formalmente a estrutura das Faculdades de Filosofia, somente após o Decreto-lei n.º 1.190 de 4 de abril de 1939.

A partir daí, ocorreu uma divisão no campo da formação pedagógica do professor em nível superior: De um lado, institui-se um curso de formação pedagógica (o curso de didática) com a duração de um ano para os bacharéis que aspirassem à licenciatura; de outro, pelo princípio da autonomia e especialização, distingue-se e se aperfeiçoa a formação de outros profissionais do ensino, com o curso de Pedagogia, que passam a se considerar os legítimos intelectuais do campo educacional. (GARCIA , 1994, p.48)

Analisando as modificações introduzidas pelo Decreto-lei, NADAI (*apud* GARCIA,1994, p.48), afirma:

“Este (o curso de Pedagogia) passou a ser praticamente ‘monopolizado’ pelos egressos das Escolas Normais que o viam como sua ‘continuidade natural’; o mesmo raciocínio era aplicado ao campo de trabalho. O egresso do Curso de Pedagogia passou a se ver como o ‘legítimo intelectual da área educacional, seu ‘porta-voz’ legitimado pelo estudo.”

Esta dualidade terá implicações futuras no próprio campo da didática, porque esses agentes , portadores de *habitus* profissional que se diferenciam em função das especificidades de sua formação (acadêmico-profissional) passarão a competir pela autoridade científica do legítimo discurso acerca do ensino. GARCIA (1994, p.48)

Nesta época, os estudantes constituíram uma força política ativa, não se deixando manipular por outras forças. O espaço político conquistado por professores e alunos foi, sem dúvida, as escolas superiores, onde absorviam, reinterpretavam, ampliavam e difundiam ideologias.

Nesse sentido realizou-se o 1º Congresso da Juventude Operário-Estudantil, 1934, mesmo sob forte repressão da ANL, atingindo muitos estudantes. Em 1937, a Frente Democrática da Mocidade, foi formada, vindo a frustrar-se com a instauração do Estado Novo.

A associação dos estudantes das escolas superiores do país continuou a existir e em 11 de agosto de 1937, iniciou-se no Rio de Janeiro, o Conselho Nacional de Estudantes, promovido pela Casa do Estudante do Brasil.

Em 5 de dezembro de 1938, o Conselho reuniu-se no 2º Congresso Nacional de Estudantes, com a participação do Ministério da Educação, onde a tese discutida, de maior relevância, foi a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE), aprovada em 22 de dezembro de 1938.

Em 42, com o decurso da 2ª Guerra Mundial, o Brasil declarou guerra ao Eixo Berlim-Roma-Tóquio, devido a ofensiva da marinha alemã contra navios brasileiros.

Havia porém, nos primeiros anos do Estado Novo, a corrente pró-Eixo do governo e os partidários da hegemonia norte-americana, ambos defendendo associações culturais entre o Brasil e os respectivos países. Essa contradição foi a oportunidade que os estudantes encontraram para atacar o fascismo e, por extensão, o Estado Novo instalado.

Declarada a guerra, a burocracia do Estado foi recomposta, com o desligamento de muitos partidários do Eixo. Gustavo Capanema, no entanto, permaneceu conduzindo a política educacional autoritária e em 1943 tentou um golpe contra a UNE. Em 1945, os estados liberal-democráticos já asseguravam sua hegemonia nos campos de batalha e o regime autoritário não via a possibilidade de continuação.

Com a Constituição de 1946, promulgada por assembléia eleita, implantou-se no Brasil o regime liberal-democrático e teve início a chamada República Populista. (BRANDÃO *apud* MOREIRA , 1997, p.28)

2.1.7 O ENSINO SUPERIOR NA REPÚBLICA POPULISTA (1945/64)

Os regimes populistas, conforme BRANDÃO (*apud* MOREIRA, 1997, p.28) assentavam-se sobre o pacto de classes, eram conflitantes, em maior ou menor escala, conforme a situação política e econômica.

Criavam-se pela ação do Estado, condições institucionais e econômicas para o desenvolvimento urbano-industrial, voltado para o mercado interno e eram mantidas as condições de expansão ao setor agrário.

A partir de 1950, o processo de urbanização no Brasil teve acentuada aceleração, com enormes investimentos de capital estrangeiro no setor industrial, caracterizado pela emigração do campo.

A industrialização exigiu crescente intervenção do Estado na economia, por meio de alguns mecanismos:

- a organização de empresas de grande porte para operar: na geração e distribuição de energia elétrica; na mineração; na produção de aço e na extração e refino de petróleo;
- montagem de mecanismos de planejamento, que resultaram: o plano Salte (saúde, alimentação, transporte, energia), no governo Dutra; o plano de Metas, no governo Kubitschek e o plano Trienal, no governo Goulart;
- organização de superintendências do desenvolvimento da região Nordeste (Sudene) e da Amazônia (Sudam), para atenuar os desequilíbrios agravados pela industrialização no centro-sul.

A burocracia estatal, por consequência, foi diferenciada e ampliada ('inchação' do serviço público) com a multiplicação de assessorias técnico-econômicas.

Redefinida e valorizada a força de trabalho feminina, a mulher passou a desempenhar funções no Magistério, nos bancos, no comércio e nos escritórios. (BRANDÃO *apud* MOREIRA, 1997, p.29)

A professora Amélia Domingues de Castro (*apud* GARCIA, 1994), cursou História e Geografia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, entre os anos de 1938 e 1940, e, posteriormente, já na condição de professora na mesma instituição, diplomou-se em 1953 em Filosofia, por interessar-se pela Psicologia. Como aluna e professora é uma testemunha que

acompanhou a trajetória dessa instituição, até o seu desmembramento no final da década de 60, sendo uma das mais expressivas representantes do pensamento didático nesses anos.

Terminou o curso de História e Geografia em 1941 e, imediatamente, foi convidada para lecionar a cadeira de didática geral e especial, por se ter destacado como aluna. Primeiramente, como assistente substituta, lecionando a didática especial para o curso de História e Geografia, e no final dos anos 50, passa a lecionar a Didática Geral, substituindo na cátedra, o professor Onofre de Arruda Penteado Jr.

Conta que, a cadeira de didática a princípio, era ministrada por um único professor tanto para a geral como para a especial, em todas as licenciaturas. A formação desses professores era a Escola Normal e, quando muito, algum curso de especialização (inspetores, diretores, etc.). Aos poucos, é que foram recrutados ao final de seus cursos, aqueles alunos que se destacavam nas suas licenciaturas, pela necessidade de especializar a prática do ensino da Didática Especial.

Suas palavras são exemplares:

“A equipe de didática (que) foi se formando aos poucos. (...) No começo dos anos 50 você vê que nós já tínhamos pessoas que tinham achado interessante trabalhar com didática. Principalmente a nossa necessidade urgente era que o pessoal trabalhasse com

as diferentes áreas. Então, se nós tínhamos um bom aluno em didática especial de Química, de Física ou de Matemática ... Então nós fomos propondo uma equipe. Estou dizendo nós porque o professor Onofre propunha mas ele sempre me consultava, eu era a mais antiga já tendo uma certa confiança que ele atribuía. Então nós começamos a conquistar pessoas para o nosso campo. E depois nós tínhamos uma dupla área. Uma era essa, as aulas de didática para o pessoal da didática especial. Então fomos levando professores da área de Matemática, da área de Física, de Química e depois, quando eu passei para a Didática Geral, também trouxemos pessoal da História e Geografia. E alguns também para a área de Pedagogia que nós tínhamos as matérias pedagógicas da Pedagogia na parte de metodologia de ensino primário (...)”

As professoras Alaíde Lisboa de Oliveira, Filocelina da Costa Matos Almeida e Graciema Pacheco foram umas das primeiras catedráticas de Didática nas instituições de ensino superior.

Para Alaíde Lisboa de Oliveira (*apud* GARCIA, 1994, p.56), ensinar era antes de tudo o domínio do conteúdo: “(...) *você sabia o que seria saber transmitir. Seria transmitir. Então, você precisava saber muito bem (...). Isto já era uma lição didática.*”

A professora Alaíde conta também sobre o funcionamento da cadeira de Didática.

“ No começo a didática era assim: era num auditório. Quando eu fui assistente e comecei a dar as aulas, era num auditório (...) quando foi aperfeiçoando, nós, além dessa didática geral, nós dávamos a especial, de português ... conforme o curso.”

Graciema Pacheco convidada, em final de 1946 a assumir a cadeira de Didática Geral e Especial da Faculdade de Filosofia de Porto Alegre relembra que aceitou a tarefa porque: *“(...) me deu a liberdade de organizar uma didática com fundamentos psicológicos, de cunho psicológico.”*

A espinha dorsal do curso de didática por ela organizado, era a psicologia evolutiva e da aprendizagem. Sempre se preocupou com a fundamentação científica da didática e, por isso, recorria à *autoridade dos grandes nomes da ciência psicológica.*

Isolda Holmer Paes (*apud* GARCIA, 1994, p.60), aluna de Graciema, detalha o trabalho de sua professora na disciplina de Didática Geral, em 1947:

“Havia uma influência de Anízio Teixeira, do Lourenço Filho, do Fernando de Azevedo e também o Dewey. Principalmente o Dewey, e também os pensadores europeus. A didática nasceu com D. Graciema. Eu tenho 82 anos e não me lembro bem assim dos autores, mas eu lembro que quando eu fiz a didática com ela, ela causava um impacto violento, sabe? Ela exigia de nós coisas

tremendas, mas nós procurávamos corresponder que ela era uma pessoa inspirada, viu? Ela era inspirada. Nós sentíamos nela uma força de conhecimento, de criatividade, de exigência violenta. Eu me lembro que ela nos deu uma bibliografia de 32 autores todos em inglês que nós devíamos ler. Para ler em inglês 32 volumes, além de todos os outros que ela indicava. Era uma violência. Então, veja aí que a orientação dela vinha muito também da América do Norte, mas o professor Anísio Teixeira também era uma pessoa a quem ela respeitava e cujas idéias ela difundia. O humanismo de Fernando de Azevedo, idem. D. Graciema, se eu pudesse dizer, ela foi ela. Ela formou o seu mundo, o seu conteúdo, o seu caráter e sua filosofia da educação. Inspirada nos americanos e nos pensadores europeus. ”

Acrescenta ainda que a estrutura, o corpo da didática foi dado por ela (Graciema Pacheco) passo a passo. Que no início, suas aulas eram um tanto “livrescas”, logo a catedrática foi selecionando um conteúdo que privilegiava uma abordagem humanista, científica e técnica, no tratamento do fenômeno do ensino, preocupada em desenvolver nos alunos habilidades que lhes permitissem uma visão rigorosa e sistemática do ensino:

“Olha, a formação do homem, seguramente. A formação do cidadão, a vivência e a formação do professor, a responsabilidade

da formação do professor, o processo da avaliação. Ela já nos inculcia a observação como um dado fundamental. Portanto, logo depois dos primeiros anos da cadeira de didática, ela introduziu como uma técnica a pesquisa em ação. Ela levava o aluno-mestre a se responsabilizar por fazer esse trabalho de observação constante, registrada, acompanhando as ações do aluno. Portanto, eu vejo que aí entrava muito de técnica na formação do professor. Havia a técnica, mas sobretudo havia essa coisa assim inspirada; vamos dizer, da presença do ser humano, do respeito ao ser humano, da educação do cidadão, da responsabilidade do cidadão.”

Isolda, mostra ainda qual o lugar dos aspectos técnicos e normativos do conteúdo desenvolvido por Graciema:

“Eles eram decorrência de uma fundamentação teórica que ela dava. Indiscutivelmente. Se ela estudava conosco os pressupostos de uma filosofia de educação, eles tinham que aparecer no trabalho. Eram uma decorrência. Eu acho que... Eu não diria que ela se poria a trabalhar, eminentemente nas aulas de didática, com uma parte muito técnica, muito normativa. Não. A norma era uma decorrência, ela vinha... Nós íamos descobrindo como eram as normas, os princípios. Ela fazia o aluno de didática

reelaborar aquilo tudo (...) e outra coisa: ela sempre trabalhava com princípios que não eram rígidos, naqueles princípios, nós tínhamos uma espécie de abertura de trabalho e de inspiração para muitas coisas. Não havia nada taxativo porque na educação, para ela, sempre se estava em busca, descobrindo. Eu acho que isso aí foi fundamental. Foi uma experiência fundamental.”

Estes depoimentos foram reunidos por GARCIA (1994), também professora de Didática Geral, trabalhando com formação de professores desde meados da década de 80, em sua obra “A Didática no Ensino Superior”. As entrevistadas são professoras que viveram o início da época da formação de professores para o ensino superior e do aparecimento da didática como curso e disciplina, motivadas pela abertura dada à mulher, na República Populista.

O processo de deslocamento dos canais de ascensão, ou seja, de iniciativa privada de pequenos negócios para ascensões ocupacionais (cargos) em empresas públicas e privadas, aliado à escolarização da mulher e à transferência de populações rurais para as zonas urbanas, interferiram profundamente no crescimento da demanda por educação escolar.

Com a demanda em ascensão, o Estado passou a eliminar barreiras ao ingresso em cursos superiores. Uma das medidas foi a equivalência dos cursos profissionais ao secundário (estrutura dual), durante o governo Vargas (1950/54). Tais medidas foram complementadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 4.024, promulgada em dezembro de 1961, cujos debates

tiveram início em 48, prolongando-se até 61, a qual foi profundamente alterada, em 68, pela reforma no ensino superior (Lei n.º 5.540/68) e em 71, pela reforma do ensino de 1º e 2º graus (Lei n.º 5.692/71), no bojo de movimentos reivindicatórios importantes pela expansão das oportunidades de ensino. (BRANDÃO *apud* MOREIRA, 1997, p.30)

2.1.8 O ENSINO SUPERIOR NA DITADURA MILITAR (1964/85)

Em 1963 acirrava-se a crise no Brasil, com a aceleração da inflação e a radicalização das posições políticas.

O Presidente João Goulart, tomava medidas de mobilização e manobras que resultaram na desconfiança, tanto de opositores como das forças que o apoiavam, de que planejava um golpe.

Enquanto Goulart inclinava-se para a esquerda, sem perder a dubiedade, o movimento conspiratório do empresariado rural e urbano se aprofundava e nas forças armadas elaboravam-se 'planos contingenciais de defesa', no caso do Presidente ameaçar as instituições estabelecidas.

O estopim da intervenção militar foi o motim de marinheiros, que ocorreu em 25 de março de 1964, o qual feriu a corporação em seu básico princípio de disciplina.

A revolta armada aconteceu dia 31 de março em Minas Gerais, tendo a duração de quase 48 horas, sem derramamento de sangue e o período

Populista foi encerrado com o exílio de João Goulart no Uruguai. O regime militar duraria 21 anos.

O primeiro governo (Castelo Branco) concentrou-se na contenção inflacionária e na institucionalização de um regime autoritário. No período de 64/66, a economia redinamizou-se, apresentou índices de crescimento e a inflação decresceu entre 20% e 30% ao ano.

O início da década de 70 foi marcado pelo predomínio da chamada tecnoburocracia contrastando com o antiestatismo anunciado no início da ditadura.

Em 74, a oposição foi ouvida e o Presidente do MDB, o Deputado Ulisses Guimarães, foi lançado anticandidato; mas o eleito foi o General Ernest Geisel, que deu os primeiros passos no processo de abertura política, que se consolidou no governo Figueiredo com a lei da anistia.

Em 1984 o movimento das oposições levantavam a bandeira das “DIRETAS JÁ” para a eleição do Presidente da República. Dante de Oliveira apresentou a ementa neste sentido, porém não obteve aprovação da Câmara, por falta de *quorum*. Contudo, por eleições indiretas, o congresso Nacional elegeu o candidato da oposição Tancredo Neves, em 15 de janeiro de 1985 e assim começou a Nova República.

A situação econômico-financeira do país era grave, ao término de 21 anos de regime autoritário. Segundo BRANDÃO (*apud* MOREIRA, 1997): “(...) as negociações mantidas com o Fundo Monetário Internacional, implicavam em

sucessivas cartas de intenções, sempre retificadas em face da impossibilidade de cumprimento.”

As tentativas de modernização da universidade brasileira, tiveram início na década de 1940, sempre apontando para o modelo norte-americano, no entanto, somente a partir do golpe de 64 é que o Ministério da Educação resolveu contratar norte-americanos para organizar o ensino superior no Brasil.

Através do acordo MEC/Usaid (United States Agency for International Development), a Reforma Universitária seria embasada no relatório de Rudolf Atcon (que se denominava especialista em planejamento de universidades), que propunha a modernização do ensino, a privatização da universidade e a desmobilização do movimento estudantil.

A insatisfação generalizada com o ensino superior, fez o governo ouvir as reivindicações dos estudantes que almejavam uma profunda reformulação desse grau de ensino.

Em 1968, foi constituído um grupo composto de 11 membros indicados pelo Presidente da República e pelo Ministro da Educação, chamado Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU). Grupo heterogêneo (formação filosófica idealista e economistas tecnicistas) que apresentou um relatório contendo anteprojetos de leis, entre eles, os da reforma universitária, impregnado com a idéia tecnicista de racionalização.

Trazia propostas polêmicas como a extinção da cátedra vitalícia, participação dos estudantes no ‘contexto universitário’ e a autonomia da universidade. O GTRU defendia a idéia de que a universidade deveria ser a regra

e os estabelecimentos isolados a exceção. (BRANDÃO *apud* MOREIRA, 1997, p.40)

O documento foi avaliado pela Assessoria Presidencial e enviado ao Congresso Nacional, que procedeu várias emendas. O Presidente sancionou a Lei n.º 5.540, em 28 de novembro de 1968 (Lei da Reforma Universitária), dias antes de assinar o Ato Adicional n.º 5.

Inúmeras medidas foram adotadas, entre elas:

- a introdução de cursos superiores de curta duração;
- a extinção do regime de cátedra;
- a contratação de professores pela legislação trabalhista;
- a criação de um corpo de professores com tempo integral;
- a incrementação dos cursos de pós-graduação;
- o fortalecimento da função de extensão;
- a adoção do vestibular classificatório;
- a substituição do currículo seriado pelo sistema de créditos;
- o reforço do poder executivo de escolher reitores e diretores;
- o reforço ao poder do Conselho Federal de Educação.

As críticas surgiram, em seguida, apesar da repressão:

“ (...) é preciso que fique bem claro de antemão que entendemos a reforma universitária consentida como uma manifestação de tutela política e como mera panacéia. Não podemos aceitá-la

porque ela não flui de nossa vontade, não responde aos anseios que animam as nossas lutas pela reconstrução da universidade e não possui fundamentos democráticos legítimos. Complemento de dois decretos-leis de um Governo militar autoritário e expressão perfeita do poder que engendrou a constituição outorgada à Nação em janeiro de 1967, ela representa uma contraposição de nossos ideais e de nossas esperanças.” (CUNHA, 1988, In: BRANDÃO apud MOREIRA, 1997)

Os dispositivos da nova Lei não somente eram impotentes diante da ditadura, como foram de comodidade para sua ação, devido a cumplicidade dos dirigentes universitários com os órgãos repressivos. Um breve diagnóstico do Ensino Superior no Brasil, realizado 20 anos depois, constata a veracidade deste fato, pela Comissão Nacional para reformulação do Ensino Superior em 1985, através do seu relatório:

“ (...) a lei da reforma universitária de 1968 supunha que todo o ensino do país deveria se organizar na forma de universidades que teriam todas estruturas semelhantes, com seus departamentos, sistemas de crédito e colegiados de curso, e combinariam de forma indissolúvel o ensino, a pesquisa e a extensão. Quase 20 anos depois constata-se que a maior parte dos estudantes se encontra em instituições isoladas e privadas;

que as antigas faculdades ainda subsistem, que os novos formatos organizacionais nem sempre funcionam como esperado; que a pesquisa se distribui de maneira extremamente desigual pelo país; e que a extensão é muitas vezes inexistente. ” (Brasil, Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior – Relatório Final, 1985)

A situação do Ensino Superior no país, era esta, quando o poder passou às mãos dos civis, dando início à Nova República. (BARNDÃO *apud* MOREIRA, 1997, p.42)

2.1.9 O ENSINO SUPERIOR NA NOVA REPÚBLICA (1985)

Após 21 anos de ditadura, Tancredo Neves foi o primeiro civil eleito presidente, internado num hospital em Brasília, um dia antes de sua posse, prevista para 15 de março de 1985. Com a morte de Tancredo, em 21 de abril daquele ano, José Sarney assumiu o posto de primeiro mandatário, mantendo os pontos mais importantes do programa de governo, já formulado por Tancredo Neves.

Sem êxito, propôs um pacto nacional, com a finalidade de assegurar a base política necessária ao processo de transição da democracia.

A década de 80 foi marcada por uma violenta crise econômica, após o drástico ‘pacote’ econômico baixado por Collor de Melo, para debelar a

hiperinflação, com o bloqueio de dois terços do dinheiro circulante, o que gerou profunda recessão.

No início da Nova República, o presidente Sarney constituiu uma comissão para estudar a situação do Ensino Superior. A Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior, no prazo de 6 meses, apresentou seu relatório, pontuando os seguintes problemas, geradores da crise:

- professores mal remunerados;
- carências de equipamentos, laboratórios e bibliotecas;
- deficiências na formação profissional dos alunos;
- descontinuidade das pesquisas;
- discriminação social no acesso às universidades;
- sistemas antidemocráticos de administração e escolha dos quadros dirigentes;
- crise financeira e pedagógica do ensino privado;
- excesso de controles burocráticos nas universidades públicas;
- pouca clareza na prevalência do sistema de mérito na seleção e promoção de professores.

O relatório cita também que a universidade não estaria se preparando para os desafios das décadas posteriores.

Os desafios seriam:

- o fortalecimento da pesquisa científica;
- a formação polivalente e de alto nível;

- a superação do formalismo vazio dos currículos;
- a adoção de novos conceitos e concepções de ensino;
- o estabelecimento do pluralismo de estruturas organizacionais, conteúdos curriculares e requisitos de cursos.

A crise econômica da década de 80 (chamada 'a década perdida') se refletiu também, como não poderia deixar de ser, no ensino superior, apresentando, no final da década, taxas negativas de crescimento. (BRANDÃO *apud* MOREIRA, 1997, p.44)

A posição do Brasil, na época, em termos de atendimento à demanda social e econômica por formação profissional, era desfavorável em relação à maioria dos países em processo de desenvolvimento semelhante.

A Constituição elaborada ao longo de 20 meses foi promulgada em 5 de outubro de 1988, devolvendo os poderes do legislativo, dando-lhe novas atribuições nos planos político, econômico, financeiro, nuclear e das comunicações. Criou novos direitos individuais, coletivos e sociais, especialmente direitos trabalhistas. Mesmo assim, o próprio Presidente Sarney, em seus discursos considerava o país 'ingovernável' mediante certos dispositivos constitucionais. Uma revisão da Constituição, após 5 anos, já era prevista na época.

Com o *impeachment* de Collor e sua renúncia, Itamar Franco foi empossado Presidente da República e elaborou um plano de estabilização econômica, o 'Plano Real' cuja moeda levou o mesmo nome.

O então Ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso, candidatou-se à Presidência nas eleições de 94, sendo eleito com larga maioria de votos. Vem dando continuidade ao Plano Real e o centro das reformas parece estar na concepção de um novo modelo econômico voltado para o mercado externo.

O ensino passa por nova reforma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96, cuja análise seria ainda prematura.

O que é possível comentar ainda sobre o ensino no Brasil é que a questão do ensino público x ensino privado, tem sido confundida com a polêmica do liberalismo e estatismo. O ensino privado existiu, em toda a história do país, com destaque ao ensino religioso. As constituições sempre deram garantia à convivência da educação privada com a pública.

Existem diferenças e semelhanças entre os dois ensinos. As características similares, segundo a referida Comissão de 85, seriam as seguintes:

- a pouca integração entre ensino, pesquisa e extensão;
- o verticalismo das relações do poder;
- o distanciamento das universidades em relação à realidade nacional, regional e local;
- baixa produtividade no desempenho de atividades acadêmicas de uma forma geral.

As diferenças citadas pela Comissão seriam: o ensino público se destaca por melhor infra-estrutura de apoio aos alunos, docentes e funcionários,

pela produção de pesquisas e por deter maior número de alunos por professor. Por outro lado, o ensino particular forma uma quantidade maior de professores para o ensino fundamental e médio.

Os títulos superiores são considerados, normalmente, como 'universitários', entretanto, a maioria dos estudantes do País se forma em estabelecimentos isolados, sejam públicos ou privados.

Em 1994, o ensino superior no Brasil, dispunha de 851 estabelecimentos, sendo que 633, ou 74%, pertencentes ao setor privado; dos 851, 637 correspondiam às instituições isoladas, que somadas a 87 federações e faculdades integradas, agrupavam 85% do total de estabelecimentos. (BRANDÃO *apud* MOREIRA, 1997, p.47)

O padrão de excelência de uma instituição de ensino superior, está inegavelmente ligado à qualidade de seu corpo docente. Esse tema remete, imediatamente, ao tratamento que se tem dado ao campo da Didática no contexto acadêmico-universitário.

2.2 O CAMPO DA DIDÁTICA – DEFINIÇÃO, CONSOLIDAÇÃO E FRAGMENTAÇÃO

“Os campos sociais mais diferentes – a sociedade cortes – o campo dos partidos políticos, o campo das empresas ou o campo universitário – só podem funcionar na medida em que haja

agentes que invistam neles, nos mais diferentes sentidos do termo investimento, e que lhes destinem seus recursos e persigam seus objetivos, contribuindo assim, por seu próprio antagonismo, para conservar-lhes as estruturas, ou, sob certas condições, para transformá-los.

*(...) Isso quer dizer que um campo só pode funcionar se encontra indivíduos socialmente predispostos a se comportarem como agentes responsáveis, a arriscarem seu dinheiro, seu tempo, às vezes sua honra ou sua vida, para perseguir objetivos e obter os proveitos decorrentes, que, vistos de um outro ponto de vista, podem parecer ilusórios, o que afinal sempre são, na medida em que repousam sobre aquela relação de cumplicidade ontológica entre o habitus e o campo que está no princípio da entrada no jogo, da adesão ao jogo, da *illusio*. ” (PIERRE BOURDIEU apud GARCIA, 1994, p. 35)*

A Didática nasce no âmbito do ensino superior, como já visto, com a criação das Faculdades de Filosofia e é a partir daí, que se pode discutir sua constituição e institucionalização como disciplina escolar e campo de conhecimento.

As definições da Prof^a. Filocelina da Costa Matos Almeida (1955, *apud* GARCIA, 1994, p.78), foram de grande contribuição, na época, para a área da educação:

A Pedagogia é “ (...) filosofia, ciência e arte da educação.”

Ela subdividia a Pedagogia em : pedagogia filosófica (finalidades e ideais educativos), pedagogia científica (leis gerais, normas e preceitos, que indicam os meios mais eficientes de realização do ato educativo) e pedagogia teórico-prática, ou didática (que dirige e realiza o aprendizado propriamente dito), As duas primeiras abrangendo os aspectos teóricos da Pedagogia e a última o seu aspecto prático.

Definiu a Didática como:

“A pedagogia teórico-prática ou didática, também chamada de pedagogia estética que, como arte ou técnica da educação, observa-se e põe em prática as indicações e leis pré-estabelecidas pela pedagogia teórica, e dirige o aprendizado, desde o seu planejamento até a sua realização.”

A didática, para ela, desdobrava-se ainda na didática *propriamente dita*, que, pode ser técnica ou geral e aplicada ou especial; na metodologia, que também pode ser geral ou especial; e na organização escolar que se divide em administrativa, quando trata da organização administrativa do ensino, e técnica quando trata do planejamento do ensino, dos programas, leis, etc.

Observa-se aí, a dificuldade de delimitação que o campo vivia nesses anos e a necessidade de se explicitar o lugar da Didática entre as outras ciências. O discurso da prof^a. Filocelina oscilava entre definir , tanto da Pedagogia

como da Didática, a natureza artística e a natureza científica ou técnica. Não se pode esquecer porém, que a formação profissional da professora sofreu forte influência de uma cosmologia cristã, no pensamento católico que disputava a hegemonia com os liberais, principalmente focalizando a questão da laicização do ensino.

BORDIEU (*apud* GARCIA, 1994, p.80) ao discutir o papel da escola e dos sistemas de ensino na integração intelectual de uma sociedade, diz:

“No pensamento de um mesmo autor e, a fortiori, de uma mesma época, podem coexistir elementos pertencentes a eras escolares diferentes. Pelo fato de que o campo cultural transforma-se por reestruturações sucessivas e não através de revoluções radicais, alguns temas são levados a primeiro plano enquanto outros são relegados sem serem completamente abolidos, o que assegura a continuidade da comunicação entre as gerações de intelectuais.”

O que, de certa forma, explica a convivência no pensamento de Filocelina, de elementos contraditórios, ora vindo de uma concepção herdada de sua formação católica tradicional, ora das idéias mais progressistas do seu tempo.

A obra da catedrática, marca também o curso de Didática, por ela organizado, nos primeiros anos da Faculdade de Filosofia de Minas Gerais.

HADDAD (*apud* GARCIA, 1994, p.80) afirma que:

“A própria formação pedagógica concentrada no curso de didática que dava à Faculdade de Filosofia sua especificidade de formadora de quadros para o magistério secundário e normal não priorizava a transmissão de métodos e técnicas de ensino. A reflexão sobre a educação em seus fundamentos biológicos, psicológicos e sociológicos, ao lado da Administração Escolar tinha um caráter mais teórico e especulativo, dentro de uma orientação ampla, mais para formar atitudes e abrir perspectivas, do que para ditar regras. Mas o fundamental era o contato com professores e colegas, os debates informais, as discussões a respeito de correntes de pensamento, a partir de uma carga pesada e eclética de leitura.”

Nos anos iniciais da Faculdade de Filosofia de Minas Gerais, a didática teve um conteúdo de caráter mais amplo e genérico, com a presença de aspectos teóricos e metodológicos, fundamentados na psicologia e nos métodos ativos, já anunciando o caráter com que iria se definir posteriormente.

MATTOS (*apud* GARCIA, 1994, p.83) define a Pedagogia como sendo “ (...)o conjunto de conhecimentos sistemáticos referentes ao fenômeno educativo”, tendo por objeto de estudo o próprio fenômeno educativo, cuja análise e conceituação são realizadas em sua múltiplas dimensões, a partir de três perspectivas básicas: a filosófica, a científica e a técnica.

O autor define didática como sendo: “(...) *a disciplina pedagógica de caráter prático e normativo que tem por objeto específico a técnica do ensino, isto é, a técnica de incentivar e orientar eficazmente os alunos na sua aprendizagem.*” E descrevendo o seu conteúdo, acentua o caráter normativo desse conhecimento: “*Didática é o conjunto sistemático de princípios, normas, recursos e procedimentos específicos para orientar alunos na aprendizagem das matérias programadas, tendo em vista seus objetivos educativos.*”

MATTOS (*apud* GARCIA, 1994, p.83) delimita o campo da investigação moderna, ou o seu *escopo integrador*, dado pelos seguintes componentes: o educando, o mestre, os objetivos, as matérias e o método de ensino.

Na visão do autor, o campo de estudos e práticas da didática considera dois binômios fundamentais: o binômio humano ou personalístico (mestre/aluno) e o binômio cultural (matéria/método); o último a serviço do primeiro e dos objetivos.

A obra de Luiz Alves de Mattos representa o momento em que a Didática avançava na delimitação de seu campo, superando o tipo de formulação que a posicionava entre a arte e a ciência.

Os anos 50 e os anos finais da década de 60 presenciaram a consolidação do campo da didática nas Faculdades de Filosofia e também sua fragmentação quando aquelas instituições se desmembraram, como exigência da Reforma Universitária de 68.

Desde as décadas de 20 e 30, o pensamento pedagógico vinha sendo influenciado, mais propriamente em São Paulo, Minas e Rio de Janeiro, pelo movimento pedagógico da Escola Nova (pensamento escolanovista).

Isto ocorreu, tanto pela presença de professores estrangeiros em suas instituições, entusiasmados com os avanços da ciência educacional e psicológica na Europa e Estados Unidos, como pelo prestígio e penetração do campo político de educadores e reformadores como Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, nos anos iniciais da Nova República.

Tal pensamento tornou-se hegemônico no campo da didática, principalmente, após a Segunda Guerra Mundial que coincidiu, no Brasil, com o processo de democratização do fim da ditadura do Estado Novo, em 1945.

O campo da Didática, viveu nesses tempos, sua grande dificuldade de delimitação, em relação ao seu objeto de estudo e seus conteúdos. Dificuldade evidenciada na diversidade e abrangência de temas e autores que eram trabalhados e que compunham os programas e livros adotados nos cursos de Didática.

Pressupostamente, o processo de legitimação de um determinado conjunto de saberes num dado campo ou disciplina científica, exige lutas e encontra oposições.

Segundo GARCIA (1994), foi preciso buscar as 'vozes *discordantes*' acerca da concepção da Didática, para identificar os conteúdos que foram e os que não foram legitimados, nas obras apresentadas em eventos que aconteceram nesse período.

Amélia Domingues de Castro (*apud* GARCIA, 1994, p.73), quando entrevistada, relembra as aulas do professor Penteado Jr.:

“ O professor Onofre era um professor tradicional. Era um professor que tinha vindo do curso primário, fazia metodologia do ensino primário. E, no entanto, o professor Onofre conhecia toda a literatura americana que era centrada em John Dewey. John Dewey, que eu acho que até hoje nunca se explorou devidamente a grande contribuição dele à Didática. Dewey, Kilpatrick, Thorndike, que já era mais para o lado da Psicologia. E do lado francês, a Escola Nova francesa que era o Ferrière, Édouard Claparède (este suíço). Essas duas raízes da Escola Nova, a americana e a francesa, eram muito bem conhecidas pelo professor Onofre. Mas era curioso porque você tinha de fazer um amálgama que nem sempre dava certo. Porque os americanos tinham sido levados muito para o behaviorismo, já estavam sendo levados pelo behaviorismo. Ao passo que a Escola Nova francesa permaneceu muito mais funcionalista e se ela deu algum fruto foi a psicologia genética. Então, era um pouco difícil você fazer um amálgama dessas duas correntes. Nós superpúnhamos aquilo. Hoje eu sinto que nos primeiros anos eu justapunha; colocava uma coisa em cima da outra. E o professor Onofre, que era um homem extremamente honesto e bem intencionado, também não conseguia sair dessa. Então, ele se voltou mais para problemas

que, eu diria hoje, são problemas filosóficos. Ele tem uns trabalhos muito interessantes sobre os valores da educação. Ele, não conseguindo resolver esse problema que daria para elaborar umas teorias didáticas, voltava-se mais à raiz filosófica do pensamento didático. Era uma reflexão mais pedagógica porque na época era difícil, nós amalgamávamos tudo.”

O movimento da Escola Nova, foi mesmo constituído de uma mistura de duas vertentes diferentes, sem um corpo filosófico para fundamentar um projeto político-pedagógico mais orgânico que as pudesse unir. Em seu bojo tanto cabiam concepções pedagógicas de cunho liberal, caracterizado pela crença em uma sociedade democrática e moderna, pela via da reforma do aparelho escolar, como concepções de carácter socialista como as de Wallon e Freinet.

As duas vertentes nem sempre convergiam: o radicalismo do pragmatismo americano, desembocou no behaviorismo dos anos 70 e as pesquisas da psicologia genética da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, foram representadas pelos trabalhos de Piaget e seus seguidores.

Conforme GARCIA (1994, p.94), o ideário da Escola Nova, enfatizava a liberdade e a renovação dos antigos métodos da escola tradicional e respondia ao contexto político e econômico da época.

Amélia Domingues de Castro (*apud* GARCIA, 1994, p.74), revelou também as esperanças que os educadores brasileiros depositavam no movimento da Escola Nova:

“À época da guerra, da Segunda Grande Guerra, a ênfase era a democracia. Então você veja: o que você desejava, o que você discutia era a luta contra os autoritarismos. Principalmente, no nosso caso era o autoritarismo de direita que era a Alemanha nazista e a Itália fascista. Quer dizer, esses eram os nossos monstros. Nós tínhamos que preparar uma geração para não aceitar mais aquelas desgraças todas. Mas você veja que nesse bojo, vinha também uma posição curiosamente contraditória com relação à então União Soviética. A União Soviética tinha o problema do autoritarismo mas era uma posição socialista, poderia ser aceita, mas que estava no bojo de um autoritarismo. E a União soviética, num determinado momento da guerra, passa a ser nossa aliada. Então, é muito curioso ver isso à distância, a mudança da literatura, dos jornais, das revistas em relação à União Soviética. O que antes era proibido agora era permitido. O respaldo disso era uma filosofia que dava a primazia às relações democráticas. (...) Então, nessa ocasião nós tínhamos muito essa idéia de que a Escola Nova nos daria a possibilidade de formar uma geração para lutar pela democracia. Uma democracia que se levaria na política, como na cultura, como na reflexão filosófica, etc. Então, essa era a constante. ”

A professora Amélia informa ainda sobre os conteúdos da Escola Nova, incorporados pela didática nos primeiros anos:

“No bojo da Escola Nova vem o problema da atividade, vem o problema da motivação, do interesse. Vem o problema metodológico de você entender quais são os métodos de ensino. Você vê que até essa época você tem primordialmente na didática uma série de métodos, a enumeração de métodos. Então nós fomos aos poucos agrupando. Então nós vamos ensinar a trabalhar com toda a metodologia que trata de grupo, o trabalho em grupo, várias modalidades de trabalho, em grupo; o trabalho, individualizado, várias modalidades de trabalho individualizado. Mas nós vamos também tratar dos métodos que se fundamentam na descoberta, ou dos métodos expositivos ou ... Então, nós fomos agrupando aos poucos essas metodologias (...). Que era o conteúdo da Didática.”

E ainda, os problemas prévios: o planejamento, a avaliação, que foram surgindo e que não eram problemas iniciais, ou seja, o problema da relação professor-aluno.

Segundo ela, a didática *“(...) era uma didática inovadora, era uma didática que estava procurando a teoria.”*

Nesta época, praticamente inexistia a pesquisa no campo pedagógico, mas era necessário instrumentalizar o futuro professor secundário. A Didática então, incorporou um conteúdo de cunho instrumental e prescritivo em

que se destacavam os métodos ativos (projetos, problemas, centros de interesse, unidades didáticas, globalização, trabalhos em grupos e individualizados, etc.).

A Didática buscava a teoria, buscava sua identidade e legitimidade científica. Encontrou seus fundamentos na Psicologia, na Pedagogia, na Filosofia, na História e na Sociologia da Educação.

A bibliografia utilizada era quase em sua totalidade estrangeira. Ao lado das obras nacionais da Escola Nova como Lourenço Filho (Introdução ao estudo da Escola Nova), Anízio Teixeira (Educação progressiva; A Educação e a crise brasileira; Aspectos americanos da Educação) e Fernando de Azevedo (Novos caminhos, novos fins), encontra-se a tradução das obras de Dewey, Kilpatrick, Thomas Risk, Henry Boyd Bode, William C. Bagley, Frank Butler. Encontra-se também obras que discutem os fundamentos da Pedagogia e da Didática como as de Aguayo, Luzuriaga, Meumann; obras italianas como as de Benedi, Radice, Titone e Maria Montessori; da língua francesa: Claparède, Ferrière, Cousinet, Decroly, Piaget e Hans Aebli.

A produção intelectual propriamente nacional, no campo da Didática, foi importante como veículo de intercâmbios e homogeneização do discurso didático. Por exemplo: 'Ciência e Arte de Educar' (Filocelina da Costa Matos Almeida); 'Sumário de Didática Geral' (Luiz Alves de Mattos); 'O livro didático' (Alaíde Lisboa de Oliveira) e as teses: 'Análise sociológica da experiência didática' (Tocary Assis Bastos) e 'Aula e expressão pessoal' (Cleantho Rodrigues de Siqueira).

A década de 60 trouxe respeitabilidade para a Didática e seus profissionais, por outro lado, importantes mudanças ocorreram no campo da formação superior de professores. Entre outras:

- a extinção definitiva do esquema ‘três mais um’ do currículo das licenciaturas;
- a divisão do campo da didática;
- o desmembramento das Faculdades de Filosofia.

Desde 46, como se viu anteriormente, o governo foi tomando medidas no sentido de simplificar a formação pedagógica nas licenciaturas e essa tendência se legitimou com o Parecer n.º 292 do Conselho Federal de Educação, aprovado em 14 de novembro de 1962, que reorganizava as matérias pedagógicas dos currículos mínimos dos cursos de licenciatura.

Introduziu uma divisão no campo da Didática, a Didática Especial denominada Prática de Ensino, passando a ser assim conhecida desde então.

Com a extinção do esquema ‘três mais um’ houve uma redução do número de matérias pedagógicas obrigatórias no currículo dos licenciados que passaram de seis para quatro (Psicologia da Educação: adolescência e aprendizagem; Didática; Elementos de Administração escolar e Prática de Ensino, sob a forma de estágio supervisionado). Conseqüentemente, uma redução do tempo para os estudos pedagógicos; a licenciatura passou a ser um grau equivalente ao bacharelado, e não igual a este acrescido da Didática.

Conforme GARCIA (1994, p.124), a Didática Especial era o espaço, por excelência, da articulação do conteúdo ou da matéria de ensino com o método, da forma com o conteúdo. Em seu lugar, aparece a Prática de Ensino esvaziada do seu conteúdo teórico e reduzida à prática na forma de estágios supervisionados, consolidando, novamente, a dicotomia teoria/prática que caracteriza a formação de professores: a teoria do ensino a encargo da Psicologia e da Didática Geral e a prática, à Prática de Ensino.

A proximidade desses campos, em termos de seu objeto e papel na formação de professores, envolveu os seus profissionais, em fortes disputas e conflitos, causados pela definição dos seus objetivos e das tarefas que a cada qual estariam reservadas na formação de professores, nos anos subseqüentes.

Nos primeiros tempos, esses conflitos não se manifestaram porque os grupos que trabalhavam com a Didática Geral e as Didáticas Especiais, cresceram juntos e delimitavam as suas tarefas. Eles sabiam onde devia parar o professor de Didática para dar entrada ao de Prática de Ensino. Nesses anos a Prática de Ensino se constituiu em um prolongamento da Didática Geral, não tendo autonomia em relação a essa.

Segundo PAES, (*apud* GARCIA, 1994, p.127), a Didática Geral:

“(...) supervisionava o trabalho das metodologias como conteúdo, como princípio, como orientação, como filosofia de educação. E nós fazíamos a transferência desse conteúdo para o trabalho. O aluno-mestre que atuava na sala de aula, supervisionado por nós,

ele tinha de revelar essa capacidade de ser humano na sala de aula, de ser eficiente, de respeitar o aluno, de deixar o aluno se comunicar.”

As investigações sobre o ensino e conteúdos específicos, eram ainda insuficientes e não davam conta de apresentar um corpo teórico capaz de fornecer soluções, aos professores de Prática de Ensino, para os problemas do ensino dos conteúdos com os quais trabalhavam.

A dependência da Prática de Ensino à Didática Geral trouxe muita insatisfação e CARVALHO (*apud* GARCIA, 1994, p.128), verbalizou muito bem esse desconforto:

“ (...) quando a Profª. Amélia me convidou para dar Prática de Ensino de Física, foi terrível. Porque uma coisa é ensinar Física, o conteúdo, outra coisa é ensinar a ensinar (...). Terrível, então eu não tinha nem por onde seguir, apoiar. Quer dizer, se eu fosse dar um curso de Física Geral Experimental, eu pegava o Halliday, pegava o Alonso Finn, quer dizer, são livros que têm uma tradição (...). agora, dar prática de ensino é um curso que não tem produção nenhuma. Você não tem bibliografia nenhuma (...). (...) porque de repente você cai numa didática. Como é que se avalia, como é que você faz testes, como é que você faz planejamento, como é que você ... e isso não é prática de ensino. Durante anos

eu fiquei numa angústia muito grande. Você dava planejamento. Eles faziam planejamento e eu tinha absoluta certeza que aquilo, apesar de estar com todas as regras direitinho... aquilo não funcionava de jeito nenhum na sala de aula. Fisicamente estava completamente furado. Aquelas atividades não... Eu tinha absoluta certeza daquilo. Não tinham pé nem cabeça.”

Tal insatisfação, levou os professores a reclamarem maior autonomia. Como conseqüência, tiveram uma negação da própria didática como uma teoria geral do ensino e, paralelamente, o incremento da pesquisa – no final dos anos 70 e durante a década de 80.

Buscava-se um corpo de conhecimentos específicos sobre o ensino de um dado conteúdo. Esse processo foi facilitado pela organização de cursos de pós-graduação, que tinham a finalidade de formar especialistas no ensino das diferentes áreas de conhecimento.

As Faculdades de Filosofia ao se reduzirem à formação de professores para o ensino secundário e normal, em detrimento das funções ligadas à pesquisa básica e aplicada e à formação de especialistas nas disciplinas científicas, tornaram-se um empreendimento relativamente fácil e de custos materiais e humanos reduzidos, constituindo-se num atrativo para a iniciativa privada.

O desgaste das Faculdades de Filosofia, resultou, segundo CUNHA (*apud* GARCIA, 1994, p.135), de interesses corporativistas de

determinadas categorias profissionais – por exemplo, os pedagogos – e seções que desejavam autonomia no âmbito universitário.

Os ventos modernizantes que provinham da Universidade de Brasília, inspiraram algumas tentativas de reformas parciais para flexibilizar a estrutura das Faculdades de Filosofia. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP é um exemplo, por ter introduzido, em sua estrutura, a organização departamental, aglutinando cátedras ou disciplinas autônomas de áreas afins.

O Departamento de Educação, da referida Faculdade, deu origem à Faculdade de Educação com os seguintes setores: Administração Escolar e Educação Comparada, História e Filosofia da Educação, Metodologia Geral e Ensino e Orientação Educacional.

Outras tantas instituições, no país, transformaram seus cursos em departamentos, passando a reunir as disciplinas por áreas de cultura e conhecimento.

A Didática e seus profissionais ocuparam uma posição desprivilegiada na hierarquia dos cursos e disciplinas que constituíam as Faculdades de Filosofia. No entanto, esses tempos pioneiros, também foram anos de consolidação do campo, através dos primeiros livros nacionais sobre o tema e do intercâmbio em que se deram as primeiras tentativas de organização de seus profissionais. (GARCIA, 1994)

Anna Maria Pessoa de Carvalho foi uma das principais lideranças dos movimentos de organização de professores de Prática de Ensino e Vera Maria Ferrão Candau a principal liderança e articuladora do movimento “A didática em

Questão”, com a participação de outros professores-pesquisadores, representativos de diferentes posições, que vêm constituindo o campo da Didática a partir dos anos 80 e que será apresentado a seguir.

2.2.1 A DIDÁTICA NA DÉCADA DE 70 E O MOVIMENTO “A DIDÁTICA EM QUESTÃO”

Segundo GARCIA (1994, p.146) o tecnicismo encontrou terreno fértil no campo da Didática e do ensino a partir das Leis 5.540/68 e 5.692/71, pelo caráter técnico e instrumental que já vinha se consolidando nos anos anteriores na abordagem dos fenômenos didáticos.

Os anos 70 presenciaram, segundo a autora :

- a proliferação de uma tecnologia de ensino de caráter determinista, baseada em predição e controle;
- a proliferação de procedimentos didáticos conjugando princípios científicos da psicologia behaviorista, da teoria da comunicação e do enfoque sistêmico (objetivos comportamentais, aprendizagem para o domínio, módulos de ensino, testes de múltipla-escolha, instrução programada, micro-ensino);
- o silêncio das questões sociais e políticas na determinação da baixa produtividade do ensino;

- a distância entre a escola e a sociedade;
- a desvinculação entre a teoria e a prática pedagógica concreta na abordagem dos problemas didáticos;
- as soluções eminentemente formais e técnicas dos problemas do ensino, tendo como pressuposto a neutralidade que deveria embasar uma abordagem 'verdadeiramente' científica que a Pedagogia e a didática deveriam ter no tratamento daqueles problemas.

Com a criação da pós-graduação no campo da Didática a pesquisa na área que era pouco numerosa e incipiente nos seus procedimentos, ampliou-se significativamente e alcançou uma sofisticação não imaginada.

Candau introduziu o ensino programado no Brasil em 69, após ter feito o seu doutorado em Madrid e relembra sua chegada no país:

“(...) a gente tem de procurar um ensino eficiente. E onde é que você vai buscar um ensino eficiente? Onde estão as bases desse ensino eficiente? Estão na tecnologia educacional. Essa coisa da Escola Nova vinha também num discurso romântico, muito idealizado, muitas vezes fora da ... não se sabe muito bem o que é que produz na prática. Então toda a linha da produtividade dentro do contexto do Brasil, que procura produtividade, que procura entrar no desenvolvimento, uma política de buscar produtividade.

Parece que deixamos as questões de fins, de para quem, por quê... Além de que isso é complicado nesse momento atual, mais complicado ainda por todo o contexto de repressão, e vamos pensar na produtividade, na dimensão técnica da educação, na tecnologia educacional, naquilo que pode fazer o ensino mais efetivo, e vamos provar que isso dá certo. Quando eu volto com uma formação em ensino programado, no Brasil, onde essa coisa está começando, uma pessoa com doutorado, é óbvio que eu comecei a ser chamada em diferentes partes do Brasil para dar palestras, ir em congressos, falar, desfalar e não sei mais quantas e tal.” (CANDAU apud GARCIA, 1994, p.147)

Candau organizou o mestrado na área de métodos e técnicas de ensino, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, cujo programa tinha ênfase na pesquisa e na pesquisa experimental

A perspectiva instrumental-tecnológica predominou entre os anos 70 e 77 também em outros programas de pós-graduação em Educação, que ofereciam estudos especializados no campo da didática.

Maria Rita Neto Sales Oliveira citada por GARCIA (1994, p.149), mestranda da pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a partir de 1973, conta sobre as disciplinas que compunham a área de concentração em metodologia do ensino:

“(...) se eu consigo me lembrar bem, era como se a gente tivesse como núcleo o processo de ensino descrito através de um modelo. A discussão do mestrado girava em torno do ensino da didática e dos elementos da situação de ensino percebidos numa abordagem que era chamada mais tradicional e numa abordagem sistêmica. Eram aqueles dois grandes modelos. E aí você tinha a disciplina Objetivos, Avaliação, que foram as primeiras disciplinas que a gente fez.”

Já nesses anos o curso passava por transformações curriculares para superar a extrema fragmentação do ensino, em que os subprocessos do ensino (Objetivos, Planejamento, Avaliação) eram transformadas em disciplinas isoladas, quando não, substituídas por outras, passando a ser estudadas dentro de referenciais teóricos mais amplos.

Sob o movimento da tecnologia educacional, a pesquisa didática teve grande impulso:

“Ela (a Didática) foi conquistando o espaço porque ela começou a ter produção, ela começou a publicar, os alunos começaram a fazer tese e ela começou a aparecer, a ter visibilidade acadêmica seja nas pessoas, seja na produção, seja na projeção também a nível nacional (...), pela pesquisa e tal. Então, eu acho que ela foi se afirmando, eu acho até que foi uma época que eu hoje em dia

olho e digo: bom, eu acho que a tecnologia educacional é isso, ajudou também a uma conquista de espaço acadêmico e científico para a área didática, mesmo que depois tenha sido colocada em questão a perspectiva em que se veio desenvolvendo. No entanto, antes a didática não aparecia muito não. E a didática foi criando um corpo, foi criando visibilidade acadêmica, e eu acho isso importante.” (CANDAU apud GARCIA,1994, p.150)

Em 1972, em Brasília aconteceu o Primeiro Encontro Nacional de Professores de Didática onde foram discutidos os seguintes temas, entre outros:

- a necessidade da integração dos professores de didática no processo de expansão e atualização do ensino brasileiro;
- as novas finalidades da escola em todos os seus níveis;
- a necessidade de um novo professor cuja preparação didática seja embasada em conhecimento científico e vinculada às contingências nacionais;

A partir dessas considerações, os professores levantaram a necessidade de desenvolver estudos que resultassem :

- na definição precisa do campo de estudo da didática;
- na identificação e formulação dos objetivos da didática e da prática de ensino;
- na precisão de seus conteúdos e formas de atuação;

- no estabelecimento de um universo mais claro de comunicação dentro do campo, precisando sua terminologia.

Tais discussões (pré) anunciavam o movimento de crise que culminaria dez anos depois, no Iº Seminário “A Didática em Questão”, promovido pelo Departamento de Educação da PUC/RJ e realizado no período de 16 a 19 de novembro de 1982.

Segundo PÉCAUT (*apud* GARCIA, 1994, p.161), os intelectuais brasileiros que até então eram os formuladores de uma identidade nacional-desenvolvimentista, agora, reivindicavam sua independência em relação ao Estado, engajados nas lutas pela democracia, fortalecendo as suas associações sindicais e científicas e participando de movimentos sociais e populares.

Um conjunto de fatores, aliado à crescente influência do marxismo nas universidades e nas ciências sociais, redefiniu progressivamente o campo acadêmico-universitário no sentido do engajamento dos intelectuais e suas lutas corporativistas na luta pela democratização do país.

No campo educacional, os professores passaram a atuar politicamente, ampliando suas formas de auto-organização, incentivados pelo discurso das ciências sociais e pelas análises sociológicas da educação numa sociedade capitalista.

As obras que começaram a surgir, se fizeram sentir sobretudo na Pedagogia e na Didática: *Sociedade sem Escolas*. De Illich, *A Reprodução*, e Bourdieu e Passeron, *La escuela capitalista*, de Baudelot e Establet, *Ideologia e*

aparelhos ideológicos do estado, de Althusser, *Escola, classe e luta de classes*, de Snyders e *A mistificação pedagógica*, de Chartot.

CANDAU (*apud* GARCIA, 1994, p.163), comenta sobre esse período de transformações:

"(...) a área de educação também foi se desenvolvendo muito mais numa perspectiva mais crítica, de começar a pensar um pouco, a pensar a questão da educação no contexto da realidade brasileira, a superar um pouco também progressivamente o clima do país... Também começou a penetrar no país mais literatura de inspiração marxista e que ajudava mais nessa perspectiva crítica de ver a educação muito atrelada à visão dominante... Então é óbvio que o pessoal da didática começou também, eu acho que no primeiro momento, a se sentir muito incômodo porque quase que a didática era acusada de ser o reduto da ideologia autoritária, expressada na perspectiva da tecnologia educacional. Começou a ser acusada de estar a serviço disso... E ela foi acusada disso: de entrar no jogo da neutralidade da educação, de entrar no jogo do silenciar o que estava acontecendo no país, de ser instrumento da ideologia autoritária.

Candau (*apud* GARCIA, p.163) reconhece, em seu depoimento, que as críticas não surgiram de um amadurecimento do próprio campo da didática

e sim da penetração, na Educação, da Filosofia da Educação e da Sociologia da Educação. Então, “(...) *para esse pessoal da filosofia e da sociologia da educação, a didática, em grande parte, se não era prejudicial, era inócua...* ” A professora achava que eles tinham razão; havia uma briga entre a turma da fundamentação e da área da didática considerada mais instrumental. “(...) *essa área de instrumental era vista, pela turma de fundamentação, como a turma meio ingênua, dos educadores um pouco clássicos, desses que vêem a educação um pouco desconectada do contexto social mais amplo e das questões de fundo e tal.* ”

Porém, a contestação ia além da escola e da didática. O que estava em questão era a própria legitimidade do discurso pedagógico e da Pedagogia.

Conforme LIBÂNEO (*apud* GARCIA, 1994, p.165), a contestação da Pedagogia como área própria de investigação do *educativo* teve também sua origem:

“(...) no discurso da anti-racionalidade técnica e científica proveniente da crítica ao positivismo, formulada, especificamente, por duas fontes: a escola de Frankfurt” e a Nova Sociologia da educação inglesa. Repercutiram na nossa área mediante uma crítica da racionalidade técnica e científica. A Pedagogia foi assumida, a didática foi assumida como expressão da racionalidade técnico-científica na escola pela via do tecnicismo. O conceito de ciência passou a ser questionado, e muito do que se

criticou na ciência era pelo neo-positivismo da ciência. (...) Então, eu entendo que, agora, resumindo um bocado, que esse movimento de crítica política da educação acabou repercutindo no âmbito da pedagogia escolar num sentido de negação tanto da pedagogia quanto da didática.

Nas palavras de Luiz Carlos de Freitas, (*apud* GARCIA, 1994, p.165), a crise da didática, fez parte da crise da própria Pedagogia, porque:

“(...)de um lado, tinha-se a descaracterização da Pedagogia enquanto ciência, convertida em Ciências da Educação, diluída na área de fundamentos, e de outro, a crise da Pedagogia (...) diluída nas metodologias específicas, nos conteúdos escolares... Estava então descaracterizada a didática geral como um campo de estudos próprio, pois as ciências auxiliares da educação e as metodologias de ensino das diferentes áreas de conhecimento seriam suficientes para dar conta da totalidade das questões ligadas à prática pedagógica escolar e ao ensino.”

O campo da Didática perde a unidade conquistada nos anos anteriores e entra num processo de desequilíbrio ou ‘crise’ que se caracteriza pela desunificação de seu mercado e pela interrogação acerca do objeto de seu discurso e de suas práticas.

Segundo GARCIA (1994) esse processo de desequilíbrio vivido pelo campo da Didática, desencadeou, por parte de seus agentes, uma série de estratégias que visaram à reorganização do campo sob novas lideranças e à recuperação de sua legitimidade enquanto um campo de estudos e práticas no campo acadêmico-universitário.

Há 50 anos, ou seja, desde sua fundação a UNESCO tem, entre outros, um compromisso assumido com a Educação, no sentido de incrementar e desenvolver o ensino superior e a pesquisa.

O ensino superior se encontra, nos dias atuais, em estado de crise, praticamente em todos os países do mundo. (UNESCO, 1999, p.7)

Novas tendências desafiam o ensino superior tornando-se imperioso o repensar de sua ação e missão, para que se encontre caminhos no atendimento das prioridades que surgiram com as mudanças ocorridas na sociedade. Esse será o tema apresentado a seguir.

2.3 A DIDÁTICA NA ATUALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

É oportuno, nesse ponto da pesquisa deter-se sobre o que é modernidade segundo DEMO (2000, p.19-20).

O autor faz uma distinção entre moderno, modernista e modernoso. Para ele, modernista é uma postura submissa, de caráter *acrítico e apressado*; modernoso é o comportamento aparentemente moderno, de caráter imitativo e, portanto, banal. *“Modernista é fanático, modernoso é farsante”*.

Não é o caso de um discurso sobre modernidade ou pós-modernidade, o relevante é sua relação com a educação, assumindo-se uma definição operacional: *“Modernidade significa o desafio que o futuro acena para as novas gerações, em particular seus traços científicos e tecnológicos”*.

Para DEMO (2000, p.20), modernidade neste contexto, pode ser entendida como *uma pléiade de significações convergentes*, ressaltando-se:

- a) entendimento de tendências típicas das sociedades atuais e futuras, em particular sua marca científica e tecnológica;
- b) adequação aos desafios da *cotidianização* de instrumentações e equipamentos técnicos, sobretudo do mundo da informação eletrônica;
- c) entendimento para questionar e enfrentar novos problemas da sociedade e economias, como: questão ambiental, questão da

- paz, ameaças à vida do tipo AIDS, câncer, suicídio, riscos de confrontos nucleares fatais para todos;
- d) capacitação com perspectivas atuais e futuras de condições de vida, de conhecimento e de domínio técnico, sobressaindo: mundo tornado aldeia, interdisciplinaridade acadêmica, riscos e abusos tecnológicos (engenharia genética, biológica, humana etc.), aproximações e choques culturais etc.
 - e) organização da sociedade e do Estado: desenvolvimento das democracias, sistemas complexos de gestão, “welfare state”, serviços públicos racionais e qualitativos, convergências entre produção e participação etc.;
 - f) desafio de *‘puxar’* o processo de mudança em curso, não comparecendo como objeto, compelido de fora para dentro. Seria melhor efetivado , se fundado na educação, pois esta detém a condição mais adequada de gestação de sujeitos da mudança.

Segundo ROUANET (*apud* DEMO, 2000, p.21), a hipótese fundamental:

“(...) é que a educação não deve perder tempo em temer a modernidade. Deve procurar conduzi-la e ser-lhe o sujeito histórico. Neste sentido, modernidade na prática coincide com a necessidade de mudança social, que a dialética histórica

apresenta na sucessão das fases, onde uma gera a outra. Menos que a marca técnica, modernidade poderia significar o desafio de compreender os tempos novos, abarcar os anseios das novas gerações, perscrutar os rumos do futuro. “Ser moderno” é ser capaz de dialogar com a realidade, inserido-se nela como sujeito criativo. Faz parte da realidade, dose crescente de presença da tecnologia, que precisa ser compreendida e comandada. Ignorar isto é antimoderno, não porque seja antitecnológico, mas porque é irreal. Enquanto a modernidade permanecer estereótipo técnico, tende ao fetiche, e faz predominar – como dizia a Escola de Frankfurt – a lógica instrumental.”

A aproximação entre educação e modernidade tecnológica tornou viável colocar, tranqüilamente e de modo fecundo, o desafio da modernidade: “*Ser moderno é ser capaz de definir e comandar a modernidade*”. Essa capacidade é gestada no sistema educativo, desde que se tenha educação moderna, para ser modernizante. (DEMO, 2000, p.22)

Neste ponto é importante salientar o que se discute sobre a Tecnologia Educacional atualmente.

CHAVES (1999), da UNICAMP, levanta algumas questões em artigo publicado na Enciclopédia de Filosofia da Educação.

Segundo CHAVES (1999, p.1-2) a tecnologia não é algo novo, se

“concebida de maneira ampla, como qualquer artefato, método ou técnica criado pelo homem para tornar seu trabalho mais leve, sua locomoção e sua comunicação mais fáceis, ou simplesmente sua vida mais agradável e divertida.

Chaves evidencia que entre as várias expressões para se referir ao uso da tecnologia na educação, a mais neutra é “Tecnologia na Educação”, segundo ele parece preferível, “visto que nos permite fazer referência à categoria geral que inclui o uso de toda e qualquer forma de tecnologia relevante à educação (“hard” ou “soft”, incluindo a fala humana, a escrita, a imprensa, currículos e programas, giz e quadro-negro, e, mais recentemente, a fotografia, o cinema, o rádio, a televisão, o vídeo, e, naturalmente, computadores e a Internet)”.

ARRIADA (2001), em sua dissertação de Mestrado, “A aprendizagem cooperativa apoiada por computadores: aspectos técnicos e educacionais”, cita HANSEN (*apud* ARRIADA, 2001, p.5) ao relacionar 4 fatores que dificultam a construção coletiva do conhecimento por grupos geograficamente dispersos:

“1- limitações de hardware;

2- limitações de software;

3- resistência do usuário e;

4- falta de habilidade para escolher e aplicar a ferramenta correta para uma determinada tarefa”

ARRIADA (2001, p.6) especifica que:

“a resistência por parte do usuário é uma questão ampla, a qual pode estar relacionada a aspectos psicológicos, políticos ou organizacionais, bem como a fatores tecnológicos e de design, como por exemplo interfaces pouco ergonômicas, procedimentos complicados e falta de recursos importantes para a realização das tarefas do usuário”.

Atualmente quando se fala em “Tecnologia na Educação” a atenção se concentra no computador e na Internet, CHAVES (2001, p.12-13) ao finalizar seu artigo cita a “Aprendizagem mediada pela Tecnologia: um novo modelo” ressaltando:

“O modelo de educação que caracterizará a sociedade da informação e do conhecimento provavelmente não será calcado no ensino, presencial ou remoto: será calcado na aprendizagem. Conseqüentemente, não será um modelo de Ensino a Distância, mas provavelmente, um modelo de Aprendizagem Mediada pela Tecnologia.

Esse modelo deverá ser centrado no aprendente, em suas necessidades, em seus interesses, em seu estilo e em seu ritmo de aprendizagem. Quem quiser participar desse processo terá que disponibilizar, não cursos convencionais ministrados a distância, mas sim, ambientes ricos em possibilidades de aprendizagem. A Internet e a Web, ou seus sucedâneos, certamente terão um papel fundamental nesse processo.

O modelo, daqui para frente, não será alguns (os ensinantes) transmitindo informações a outros (os aprendentes), mas muitos (estudantes, trabalhadores, qualquer um que precise) vindo em busca de informação em lugares em que sabem que podem encontrá-la (a Web). Em linguagem da Internet, o modelo será muito mais “pull” (busca da informação) do que “push” (entrega da informação).

A tarefa de discutir, analisar, avaliar, e aplicar essa informação a tarefas práticas será realizada, mais e mais, não através da escola, mas de grupos virtuais de discussão, onde cada um se alterna no papel de ensinante e de aprendente. O que é virtual aqui é o grupo, não a aprendizagem: esta é suficientemente real para satisfazer a maior parte das necessidades de aprendizagem das pessoas.

Se a escola puder se reinventar e tornar-se um ambiente de aprendizagem desse tipo, ela pode sobreviver. Mas a Internet, a

Web, correio eletrônico, bate-papos, discussões baseadas em texto (grupos de discussão), videoconferências, etc., precisarão estar no centro dela e se tornar parte de sua rotina. O que aqui é dito da escola aplica-se a escolas de todos os níveis, inclusive às universidades.”

Além de ser moderno , o conhecimento deve de ser próprio. Essa assertiva propicia o reconhecimento de que a educação faz parte do processo emancipatório (construção de um projeto próprio de desenvolvimento) e de que a modernidade passa pela educação.

A produção do conhecimento próprio e sua disseminação popular (ciência e tecnologia) é um dos fatores decisivos para as oportunidades de desenvolvimento, tornando a educação relevante em termos políticos (cidadania) e em termos econômicos (produtividade). (DEMO, 2000, p.22)

2.3.1 ENSINO SUPERIOR -TENDÊNCIAS E DESAFIOS

2.3.1.1 Tendências

A diferença que sempre existiu entre os países desenvolvidos e os em desenvolvimento, aumenta cada vez mais, com referência às condições de ensino superior e pesquisa.

Segundo a UNESCO (1999, p.11), além das especificidades regionais, nacionais e locais, existem três tendências que emergem nos sistemas educacionais de ensino superior e em suas instituições espalhadas pelo mundo: a *expansão quantitativa*, geralmente acompanhada por desigualdades continuadas de acesso entre regiões e países; a *diversificação* de estruturas institucionais, programas e formas de estudo e as *dificuldades financeiras*.

A *expansão quantitativa* é devida a vários fatores: crescimento demográfico; avanços significativos na provisão do ensino fundamental e do ensino médio, habilitando maior número de estudantes para o ingresso no ensino superior; o crescimento econômico e a consciência de sua relação com o investimento no ensino superior; o aparecimento de países independentes e democráticos que vêem no ensino superior a *chave* para:

- o desenvolvimento econômico;
- as mudanças sociais, culturais e políticas;
- criar uma identidade nacional;
- desenvolver recursos humanos e locais;
- receber conhecimento e tecnologia.

Os dados estatísticos da UNESCO (1999, p.30) mostram esse crescimento: o número de estudantes no ensino superior, cresceu de 13 milhões em 1961, para 65 milhões em 1991. Nos países em desenvolvimento o crescimento foi de 3 milhões em 1961 para 30 milhões em 1991.

Essas tendências devem ser interpretadas levando-se em conta, a baixa base do ensino superior nos países em desenvolvimento e o alto índice de crescimento demográfico.

É significativo também, que a expansão tem se concentrado mais nos programas de estudo que envolvem menores gastos com pessoal, equipamento e funcionamento em geral do que em áreas que demandam gastos maiores como as ciências naturais e tecnológicas.

As projeções da UNESCO (1999, p.33) para matrículas no ensino superior no mundo, apresentam um crescimento de 65 milhões em 1991 para 97 milhões em 2015 e 100 milhões em 2025. A previsão nos países em desenvolvimento é de 30 milhões de estudantes em 1991 para 50 milhões em 2015 e 54 milhões em 2025. As desigualdades porém continuarão nos países em desenvolvimento, tendo em vista o crescimento demográfico no mesmo período.

Mudanças estruturais e metodológicas necessitam ser efetivadas pelos governos e pelas instituições de ensino superior, mudanças internas e externas que já vêm ocorrendo em muitas instituições.

Os fatores externos têm sido:

- aumento da necessidade social para o ensino superior e necessidade de suprir uma clientela mais diversificada;
- cortes drásticos nos gastos públicos para o ensino superior;
- mudanças constantes das necessidades do mercado de trabalho que solicitam provisões para treinamento de novos

profissionais nos campos tecnológicos e de gerência em novos contextos, devido à globalização e regionalização das economias.

Os fatores internos têm sido pertinentes pela reorganização do ensino e das atividades de pesquisa no ensino superior:

- grande avanço da ciência e conseqüente desenvolvimento de disciplinas acadêmicas diversificadas;
- conscientização sobre a necessidade de promover a aproximação interdisciplinar e multidisciplinar e métodos de ensino, treinamento e pesquisa;
- desenvolvimento de novas informações e de tecnologias de comunicação e de sua aplicabilidade a várias funções e necessidades no ensino superior.

Atingir as expectativas sociais a respeito do ensino superior, quando os recursos diminuem, traz maiores dificuldades para os países em desenvolvimento. De acordo com estatísticas da UNESCO (1999, p.38), os países em desenvolvimento gastam muito mais, proporcionalmente ao seu PIB, no setor de ensino superior. O gasto médio para cada estudante é dez vezes menor em países em desenvolvimento do que no mundo industrializado. Esses países estão ainda longe de poder alocar o nível de apoio de que necessitam ou que são encontrados nos países desenvolvidos.

Nenhum país pode , hoje, suportar um sistema compreensivo de ensino superior, somente com fundos públicos e é pouco provável que essa tendência seja revertida nos anos vindouros, tendo em vista o estado da economia em várias regiões e os déficits que persistem dos Estados e comunidades locais. a procura de fundos faz parte da 'paisagem política' do ensino superior e a busca de fontes alternativas de recursos é maior nos países em desenvolvimento.

Em conseqüência, há muita pressão para que se modifique a distribuição das responsabilidades de custeio, como:

- introdução e/ou aumento das mensalidades escolares e de outros custos relacionados as estudos;
- promoção de atividades para gerar renda;
- contratos de pesquisa;
- serviços acadêmicos e culturais;
- cursos de curta duração, e outros.

Como o conhecimento é universal, sua busca, progresso e disseminação podem ser ampliados pelo esforço coletivo da comunidade acadêmica internacional. Essa é a razão da dimensão internacional inerente à vida acadêmica, envolvendo instituições de ensino superior, sociedades científicas e associações de estudantes.

De acordo com a UNESCO (1999, p.40), o número de pessoas que buscam ensino superior fora de seus países de origem, aumentou em quase 30% na última década. A mobilidade estudantil ocorre fora da estrutura de

programas de intercâmbio e os estudantes são, em sua maior parte, oriundos de países em desenvolvimento.

Os países desenvolvidos ficam com os benefícios, devido ao risco da fuga de inteligências, causando um dilema maior para a cooperação internacional em ensino superior, especialmente em suas formas mais tradicionais, em que a longa ausência do país natal ou instituição acadêmica é a norma.

A escala de perda desse capital humano, dos países em desenvolvimento para os países desenvolvidos, está de certa forma relacionada ao fato de que estes levam em conta, as credenciais educacionais e profissionais dos candidatos à imigração.

A falta de incentivos e oportunidades internas para o avanço profissional de pesquisadores e graduados, pode ser um fator preponderante à saída interna e externa das inteligências – ambas prejudiciais ao funcionamento do ensino superior a longo prazo. (UNESCO, 1999, p.41)

2.3.1.2 Desafios

As tendências, citadas anteriormente, estão afetando outras tendências desafiadoras sobre o ensino superior tais como:

- o financiamento público e privado e a alocação de recursos;

- a manutenção e a melhoria da qualidade do trabalho acadêmico;
- a relevância, a eficiência e a capacidade;
- a reforma do ensino;
- a pesquisa e a extensão;
- e toda a gama de questões relacionadas à expansão exponencial da informação científica, assim como o impacto de novas tecnologias em comunicações.

Todos esses aspectos têm forte sustentação no debate político sobre o ensino superior, porém, são os desenvolvimentos global, regional, nacional e local que, numa perspectiva social mais ampla, solicitam revisão mais urgente, ou seja, da sua missão, do seu papel e de suas funções.

A 'camuflagem ideológica' não é mais possível diante dos freqüentes conflitos e guerras étnicas, da fome, das doenças, da pobreza, da falta de domicílios, do desemprego continuado, da ignorância, dos problemas relacionados ao meio ambiente, à manutenção da paz e da democracia, do respeito aos direitos humanos e a preservação das diferenças culturais. (UNESCO, 1999, p.44)

Uma ação urgente pela comunidade internacional deverá ser empreendida com a clara percepção dos interesses comuns aos países.

Segundo a UNESCO (1999, p.44), as tendências internacionais atuais são:

- *“A democratização, que pode ser vista na retirada e no colapso de muitos regimes totalitários e no avanço constante das forças democráticas. Isso serve como fundação para o desenvolvimento e a ação coletiva dirigida para garantir a paz e o respeito aos direitos humanos.*
- *A globalização, refletindo o aumento da interdependência nas economias, em escala nacional e local, e no comércio, assim como a necessidade de se adotar uma aproximação global para lutar contra os problemas resultantes.*
- *A regionalização, na qual os Estados formam grupos para facilitar o comércio e a integração econômica, como meio de reforçar sua competitividade. Arranjos regionais podem também ser úteis em questões de educação, cultura, meio ambiente, mercados e trabalho e infra-estrutura.*
- *A polarização, que é evidente nos aumentos de desigualdades em escala global, regional e nacional, e que resulta numa distância cada vez maior entre países ricos e pobres, e em populações que se ressentem de todas as conseqüências sociais, políticas e econômicas que esse processo traz em seu encalço.*
- *A marginalização, que resulta do isolamento local ou internacional de um certo número de países, assim como de*

certos segmentos da população, por causa das várias formas de subdesenvolvimento.

- *A fragmentação, que fomenta discórdia social e cultural e, em sua forma extrema, pode levar à ‘atomização’, através de tentativas para dividir Estados e comunidades locais em linhas étnicas, tribais ou religiosas.”*

As Nações Unidas e suas Agências Especializadas, programas e fundos participam dessa vontade coletiva para uma ação mais eficiente à procura de novos caminhos. Isso está refletido em suas agendas, debates e decisões de vários fóruns internacionais, realizados sob seus auspícios. Entre eles: a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (junho de 1992, Rio de Janeiro – Agenda 21); Agenda da Paz (1992); a Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos (junho de 1993 - Viena) e a Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (setembro de 1994, Cairo).

Existe um acordo, endossado por vários fóruns internacionais, de que a condição para a humanidade superar os desafios que enfrenta atualmente, é o desenvolvimento de recursos humanos, não em seu significado estreito gerencial, mas no decisivo papel que a educação e o treinamento desempenham.

O acesso ao ensino superior e a ampla possibilidade de serviços que podem ser ofertados à sociedade, constituem uma parcela importante de qualquer programa de desenvolvimento de habilidades profissionais e humanas de alto nível. (UNESCO, 1999, p.46)

A pesquisa somente pode florescer, no moderno desenvolvimento social e econômico, a partir de estruturas flexíveis e sem imposição de modelos.

Conforme a UNESCO (1999, p.51-74) as decisões tomadas em qualquer nível, sejam ações internacionais ou institucionais, deverão ser guiadas pelas três dimensões que posicionam o ensino superior na sociedade, assim como seu funcionamento interno: a relevância, a qualidade e a internacionalização:

- a) Relevância:- refere-se ao papel do ensino superior como um sistema em relação à sociedade e suas expectativas. A relevância inclui: democratização do acesso em vários estágios da vida do indivíduo; elos com o mercado de trabalho; responsabilidade com o sistema educacional como um todo; solução de problemas que pressionam a humanidade: população, meio ambiente, paz e entendimento internacional, democracia e direitos humanos. Nos anos vindouros, a relevância do ensino superior será expressa por uma variedade de 'serviços acadêmicos' definidos, renegociados e oferecidos à sociedade, tendo em vista a preservação da herança educacional e cultural e as mudanças essenciais à preservação do papel que a sociedade confere ao ensino superior.
- b) Qualidade:- demanda pelo aumento da relevância deverá seguir paralela ao aumento da qualidade do ensino superior, que é um conceito multidimensional. A qualidade depende, em

grande parte do contexto de um determinado sistema, missão institucional ou condições e padrões dentro de uma dada disciplina. Qualidade abrange todas as suas funções: qualidade de ensino, treinamento e pesquisa, qualidade docente, qualidade dos programas e qualidade da aprendizagem para coroar o ensino e a pesquisa. Implica portanto, no atendimento às questões que pertencem à qualidade do estudante, da infra-estrutura e do ambiente acadêmico.

- c) Internacionalização:- o aumento da internacionalização, é um reflexo do caráter global do ensino e da pesquisa. O contexto universal está sendo reforçado pela necessidade do conhecimento intercultural e pela natureza global das comunicações modernas, mercado de consumo, etc. Além do aumento da mobilidade dos indivíduos, há uma intensificação dos elos da pesquisa transnacional e a expansão das redes e outros arranjos que interconectam instituições, acadêmicos e estudantes. Esse processo é facilitado pelos constantes avanços da tecnologia de informação e comunicação, mas existem dificuldades e falhas na direção das relações acadêmicas internacionais. O acesso aos bancos de dados e a transferência do conhecimento são seriamente afetados por fatores adversos, que nem sempre estão relacionados com a

matéria de ensino . Um exemplo é a má distribuição geográfica das capacidades de treinamento e pesquisa de alto nível.

Segundo a UNESCO (1999), “(...) o ensino superior adquiriu um papel fundamental no desenvolvimento, transferência e partilha do conhecimento, e a cooperação internacional acadêmica deve trazer sua contribuição para o desenvolvimento total do potencial humano.”

O desafio central do ensino superior, conforme afirmação de FAVERO (*apud* DEMO, 2000, p.127), é “(...) a produção do conhecimento próprio com qualidade formal e política capaz de posta-la na vanguarda do desenvolvimento. “

Segundo DEMO (2000), “(...) a alma da vida acadêmica é a pesquisa”, como princípio educativo e científico, ou melhor, como estratégia de geração de conhecimento e de promoção da cidadania.

Os termos ensino/pesquisa/extensão apresentam expectativas heterogêneas, portanto precisam ser revistos. Para o autor, um conceito adequado de pesquisa pode absorver os outros dois e redirecionar a universidade no sentido da modernidade.

Conforme interpretação de LUCKESI (*apud* DEMO, 2000, p.128),
pesquisar

“(...) não se restringe a seu aspecto sofisticado mais conhecido, que supõe domínio de instrumentações pouco acessíveis.

Também não significa apenas esforço teórico, mera descoberta de lógicas e sistemas, simples experimentação laboratorial. Ainda, não se esgota em ritos tipicamente acadêmicos, como se fosse atividade exclusiva.”

Pesquisar é dialogar crítica e criativamente com a realidade, resultando na elaboração própria e na capacidade de intervir; *pesquisa é atitude do ‘aprender a aprender’*, integra o processo educativo e emancipatório. Deve caber no pré-escolar e na pós-graduação. No primeiro, aparece o lado da pesquisa como princípio educativo; no segundo, pesquisa como princípio científico. Tanto uma face como a outra, exige profunda competência e renovação constante.

O ensino se funda na pesquisa e evita ser simples repasse copiado; o ensinar continua sendo função importante da escola e da universidade, porém, não mais como ação auto-suficiente.

DEMO (2000, p.128) afirma que “(...) *quem pesquisa, tem o que ensinar; deve, pois, ensinar, porque ‘ensina’ a produzir, não a copiar. Quem não pesquisa, nada tem a ensinar, pois apenas ensina a copiar.* “

Para ele, só aprende quem aprende a aprender; tanto a escola quanto a universidade não buscam o aprendiz, mas o pesquisador, ou o mestre capaz de projeto próprio.

Quando a pesquisa dialoga com a realidade, engloba teoria e prática; pode interessar-se mais pelo conhecimento ou mais pela intervenção.

Todavia, para ser um processo completo, toda teoria deve estabelecer um confronto com a prática e toda prática deve retornar à teoria.

Isso quer dizer que o conceito de extensão, só é necessário quando a prática se perde e se torna algo extrínseco, quando, na realidade, deveria ser intrínseco à pesquisa como tal.

Segundo GURGEL (*apud* DEMO, 2000, p.129), a cidadania

“(...) que a universidade promove é aquela mediada pela ciência, ou seja, o próprio processo de produção científica carece ser educativo. Trata-se de prática intrínseca, que desde já afasta posturas neutras, positivistas, bem como repele ativismos. Prática tem que ser curricular, como qualquer matéria, e sempre voltar à teoria. E vice-versa.”

DEMO (2000, p.129) entende que na universidade, não pode haver um grupo separado de pesquisadores, de docentes e extensionistas. Toda a profissionalização deve conservar, pelo menos, pesquisa como princípio educativo (capacidade de questionar, de se reciclar, de continuar apreendendo a aprender), o que não impede uma pessoa, de se dedicar somente à pesquisa como princípio científico.

Universidade que somente ensina não reúne condições para conduzir a modernidade, porque não tem sentido pedagógico o mero repasse copiado. É preciso que aluno e professor estabeleçam para si os mesmos

desafios, ainda que em estágios diversos. A pedagogia da sala de aula está esvaziando-se, porque está equivocada na raiz.

Universidade não será um campus feito de salas de aula, mas um lugar onde se produz ciência própria, com qualidade formal e política. O professor, assume a postura de orientador, que tendo produção própria e de qualidade, incentiva o aluno a produzir também. O processo começa pela cópia, pela escuta, pelo seguimento, mas deve evoluir para a autonomia, assegurando a qualidade didática do professor de ensino superior. (DEMO, 2000, p.130)

Segundo KOURGANOFF (1990, p.116):

“O termo ‘pesquisa’, que em princípio, não implicava senão uma descrição totalmente neutra de uma certa investigação científica, foi subitamente investido de um sentido glorioso de uma preparação do futuro, mesmo quando aplicado a atividades de uma nobreza contestada.

A partir de então a pesquisa passou a ser uma atividade ilustre, quase sagrada. Goza de um prestígio considerável e há uma tendência a comparar todo pesquisador a um Newton, um Pasteur e um Einstein em potencial.”

2.3.2 A DIDÁTICA E O PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR

Retomando a discussão sobre o papel da Didática no ensino superior, vale citar os estudos de GUIRALDELLI Jr. (2000, p.9).

O autor faz uma analogia terminológica de didática, entre os brasileiros e outros povos, por exemplo: na França o termo equivale a *didactique*, na Alemanha, *didaktik* e entre os ingleses e norte-americanos, *didactic*.

Os alemães e os franceses fazem referência ao termo usando idéias de “arte de ensinar” ou “estratégias de ensino”, ou ainda “organização e otimização de processos de ensino-aprendizagem”. Os ingleses e norte-americanos têm certa dificuldade com o termo; quando reconhecido, é tomado de forma pejorativa, como um tipo de ensino que não muda, repetitivo. Para eles a “organização e otimização de processos de ensino-aprendizagem” é algo ligado ao que chamam de educational theory ou philosophy of education ou, em alguns casos, pedagogy. Os norte-americanos ampliaram a noção de currículo, de forma que, não raro, o que é aqui chamado de didática, pode numa determinada universidade norte-americana, estar sendo objeto de exame por um Ph.D. em Educação: Curriculum. Theory.

Entre alemães, italianos, espanhóis, portugueses e eslavos, ou seja, no mundo ocidental moderno, o termo generalizou-se a partir da obra de J. A. Comenius, a *Didactica magna*, de 1630, publicada com o título de “Arte de ensinar tudo a todos”. Por ter sido um reformador educacional prático e ter dirigido, na Europa, a estruturação de sistemas de ensino público, os manuais de

didática, em grande parte dos países do mundo ocidental e os livros de educação, o referenciam como “o pai da didática moderna”.

Segundo GUIRALDELLI Jr. (2000, p.11), no Brasil o termo didática corresponde a uma região intermediária entre as tradicionais áreas da Sociologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Psicologia da Educação, e os campos da Prática de Ensino, Administração Escolar, Educação Especial e outros mais específicos, como de fato já foi discutido anteriormente. Para o autor, um professor que desconhece “as disciplinas básicas da Educação”, citadas acima, é tolerado pela sociedade, no entanto, *um professor sem didática é bem menos querido.*

GUIRALDELLI Jr. (2000, p.11) não qualifica a Didática como uma prática, embora não a despreze, e muito menos como uma teoria geral da educação, *estando ou não travestida com o nome de Pedagogia.* Sua opinião é que esta postura, por ele chamada de *megalomania teórica*, deveria estar há muito afastada do campo. As questões colocadas pela didática, exigem a confluência de saberes, num plano de articulação entre o que se deve fazer e o que se deve saber.

“Pragmaticamente, acredito que um educador e, mais especificamente, um professor que sabe se posicionar – teórica e praticamente – diante das teorias educacionais e suas implicações atuais é alguém que está equipado para ser chamado de professor que “tem didática”. Pois é alguém que deverá saber,

segundo as suas próprias convicções, o que os autores modernos pensam sobre a criança, os objetivos do ensino na sociedade moderna e sobre a sua própria posição atual no contexto da tarefa de “organização e otimização das relações de ensino-aprendizagem”. Se for um professor pós-moderno, talvez, mas não necessariamente, dispense uma única concepção de infância, de homem, etc., mas ainda assim, terá que fixar objetivos e posicionar-se frente à organização e otimização das relações ensino-aprendizagem.” (GUIRALDELLI Jr. , 2000, p.12)

APEL (*apud* DEMO, 2000, p.17), afirma que *“Ciência não é estoque de saber cristalizado, mas inovação como processo”*. Somente pode ser reconhecido como científico o conhecimento que for discutível, formal e politicamente, ou seja, um conceito de verdade mais real e dinâmico. Para DEMO (2000, p.17) , nessa perspectiva, em educação e nas ciências sociais, converge o *patrimônio humanista com a invectiva tecnológica*. Esta é fundamental, mas na condição de instrumento e o patrimônio humanista é fim.

Para realizar esse fim humanista de forma eficaz, no mundo moderno, é preciso saber comandar ciência e tecnologia, o que exige da educação estar-lhes à frente.

Assim sendo, a educação não pode abster-se do aprimoramento científico, à fundamentação técnica, à ocupação do espaço que lhe é próprio. Não

pode viver à sombra das outras ciências sociais (psicologia, sociologia, etc.) dando manutenção ao *arcaísmo piegas*. (DEMO, 2000, p.17)

O cuidado com as novas gerações, em termos educativos, para o autor, já é *'objeto' suficiente, interdisciplinar, capaz de construir espaço próprio*.

Tal desafio, todavia, não pode ser feito às custas do humanismo. Por conta do humanismo, é necessário lançar mão das instrumentações mais potentes hoje, para humanizar a tecnologia. Segundo DEMO (2000, p.18), esta tarefa é educacional *stricto sensu*.

Ao se defrontar com as outras ciências sociais, a Pedagogia parece ocupar uma posição de inferioridade, não somente em relação à cientificidade do seu discurso, como também à sua prática.

“Para estar a serviço do homem, ciência não pode apequenar-se, deturpar-se, esconder-se, como se educação implicasse ignorância. Ciência tende a agredir, destruir a acumular privilégios às custas da maioria, porque em grande parte é feita por uma elite (intelectual) a serviço de outras mais fortes (econômica e política) “
(DEMO, 2000, p.18)

Ao educador cumpre educar a ciência; fundamentar a necessidade metodológica especificamente, no sentido de que a apropriação do conhecimento é processo que requer sistematização. Produzir ciência, é capacidade que deve estar na posição central da educação, sob o nome de

Pedagogia ou Ciência da Educação ou qualquer outro, segundo (DEMO, 2000, p.18)

O importante é descobrir que a produção qualitativa é o critério crucial da cientificidade, não logo sua ideologia ou seu moralismo.

“Todo ‘pensamento oficial’ está fadado à mediocridade, porque tem como parâmetro certa censura, não a discutibilidade.” Para DEMO (2000, p.19) a marca do educador é sua qualidade formal e política e não sua identificação marxista ou antimarxista. *“A arte de argumentar cientificamente é o que interessa. (...) Ideologias extremas não podem ser assimiladas. Todavia, ideologia como carga normal da atividade científica, precisa ser tolerada cientificamente”*

Muitos consideram o ensino superior, um ensino médio mais sofisticado, seja porque os alunos chegam tão despreparados que é preciso investir muito tempo em sua preparação, seja porque a graduação oferece mesmo muito pouco. A necessidade de pesquisar começaria no mestrado, onde é preciso ler sistematicamente, testar, produzir conhecimento, elaborar com mão própria. Há mestrados, porém, em que os alunos elaboram somente a tese, como mero exercício acadêmico, porque tudo é aula expositiva, cópia e prova. (DEMO, 2000, p.134)

Desta forma, não é possível atingir *“o patamar da produção própria como critério essencial da definição do professor”* de ensino superior, nem tampouco consolidar pesquisa como algo *“absolutamente cotidiano”*.

Raramente, pesquisa é o próprio oxigênio da universidade, o elemento que a tudo mobiliza e justifica; é atitude diária, por motivações intrínsecas, não sugere pagamento adicional e horário especial.

O professor não faz o que o define; aulas são cópias repassadas aos alunos, que a recebem como cópia da cópia. Só para ensinar não se justifica tempo integral ou dedicação exclusiva. Não há necessidade de tempo considerável para se preparar aula, *'porque preparar aula só pode significar incorporá-la na pesquisa'*. (DEMO,2000)

CAPORALINI e CARVALHO (*apud* DEMO, 2000, p.135), levantam os seguintes questionamentos:

- a) professor não existe para explicar a matéria, substituir leitura e elaboração, mas para mostrar caminhos de como se podem dominar temas com autonomia;
- b) visão geral advém menos de explicações copiadas do que de farta e sistemática leitura, seguida de elaboração, na qual se dialoga com quem produz e com a realidade;
- c) aula pertinente é aquela que coloca sobre a mesa conhecimento atualizado e em processo de atualização constante, da qual flui, ao mesmo tempo, instrução e motivação à produção;
- d) o aluno precisa ver no professor-pesquisador a motivação orientadora no rumo da pesquisa, o que elimina expectativa passiva ou meramente expositiva alheia;

- e) o aluno procura, não qualquer professor ou qualquer aula, mas determinada competência produtiva comprovada, para poder contar com conhecimento atualizado e atualizante;
- f) o aluno já sabe ler; portanto, aula que substitua leitura é ociosa e equivocada;
- g) a atividade de repassar conhecimento alheio é facilmente substituída pelos meios eletrônicos.

Muitos professores se esmeram na tarefa de criar aulas metódicas, sistemáticas e são até apreciados por isso. Entretanto, tornaram-se figuras do passado, vivendo uma relação arcaica ensino-aprendizagem; cultivam uma postura educacional reprodutiva, porque entendem que a nova geração deve repetir a outra e não percebem que uma nova geração deve superar a outra. Desafios se renovam muitas vezes, dentro da mesma geração dado o ritmo acelerado das mudanças. *“Aula para repasse, não educa e não produz ciência.”*

Para DEMO (2000, p.136) alguns desafios seriam:

- a) vida acadêmica se faz no laboratório, onde todos pesquisam, experimentam, criam ou, pelo menos, buscam criar, ainda que se comece sempre pela recriação;
- b) importante não é escutar a cópia e ficar com a cópia da cópia, mas construir elaboração própria, para, superando a condição de discípulo, tornar-se mestre;
- c) essencial é construir programação tal, que os alunos sejam desafiados a produzir; seminários – desde que não compartilhem

- apenas a ignorância acumulada – são preferíveis as aulas, ao exigirem trabalho, exposição, contribuições próprios;
- d) biblioteca renovada e atualizada é instrumentação tão crucial quanto professor produtivo;
 - e) disponibilidade de instrumentos eletrônicos é fator relevante, embora não substituam leitura e elaboração própria; mas são o expediente mais engenhoso para sair do arcaísmo das aulas copiadas;
 - f) a “autoridade” do professor deveria provir da competência em termos de produção própria, não de uma formalidade, geralmente vazia; a grande maioria dos professores não vale a pena ser ouvida;
 - g) a grande maioria dos professores só pode “ensinar” porque só “aprendeu”, o que leva sempre a reconstruir o relacionamento formal-autoritário entre ele e o aluno, reproduzido no auditório cativo, na prova compulsória, na avaliação intransparente;
 - h) o aluno vinga-se na “cola”, que é a perfeição da cópia.

“De certa maneira, a didática vigente “ensina” os professores através de estratégias para combater guerras medievais, enquanto o mundo moderno pede atitudes e instrumentos totalmente diferentes. Neste sentido, cabe menos reclamar do aluno, do que analisar a miséria do professor. Quando seu salário,

em particular do 'horista' de cursos noturnos se aproxima de profissões braçais ou parecidas, espanta menos hoje, a decadência, do que a constatação de que seu trabalho não vale mais do que isso. Ensinar a copiar é stricto sensu sucata. Vale, o que vale sucata. ” (DEMO, 2000, p.137)

A instituição que somente ensina já nasce defasada e nada tem a ver com o futuro da sociedade, e o professor que não pesquisa não pode ser educador na universidade. O professor não deve achar que tendo lido outros e escutado aulas, está preparado para educar; falta a essência: ciência e educação.

Segundo DEMO (2000, p.40):

“(...) professor, stricto sensu, é um formador de formadores, por razão científica e educativa. A razão científica encontra-se na construção da capacidade de produzir ciência com criatividade, ocupando postura de sujeito do processo científico, não de objeto. A razão educativa aparece na habilidade de motivar processo emancipatório, que viceja apenas em ambiente de sujeitos críticos e criativos. A relação de autoridade – que sempre existe – precisa ancorar, não na distinção falsa entre alguém que ensina e outro que aprende, mas na competência superior, comprovada, visível do professor, frente a um aluno que está começando a vida acadêmica.” (DEMO, 2000, p.140)

Para GIL (1997, p.15), a formação do professor universitário ainda é bastante precária:

“(...) seguramente, a maioria dos professores brasileiros que lecionam em estabelecimentos de ensino superior não passou por qualquer processo sistemático de formação pedagógica. E ainda mostra certo vigor a crença de que o fundamental para o exercício do magistério nesse nível é o domínio adequado da disciplina que o professor se propõe a lecionar.”

2.4 CONCLUSÕES DO CAPÍTULO

O objetivo deste capítulo consistiu em proporcionar um mínimo de informações necessárias ao entendimento do quadro atual do ensino superior, estudando sua evolução.

Com este estudo teve-se a oportunidade de saber que no Brasil a universidade foi temporã. Surgiu nos moldes atuais, praticamente na segunda metade do século XX. O seu processo de modernização tem sido lento, mormente dada a instabilidade político-econômica que se verifica nos últimos tempos da história do país.

A rápida revisão dos últimos 30 anos da universidade brasileira mostra três momentos importantes, que marcaram o seu comportamento histórico:

- O primeiro termina quando se inicia a década de 60, em que a universidade era cópia das instituições européias elitistas, com um reduzido e homogêneo número de alunos, que “produzia” a elite de bacharéis e cujo papel era servir de sustentáculo para a elite política a serviço da classe dominante.
- O segundo momento foi o que abriu as portas para a modernização, que foram a LDB, a criação da Universidade de Brasília e a Lei nº 5.540 de 1968, significando, sobretudo, a massificação do ensino superior, tendo como uma das más conseqüências a substituição do pensamento pelo conhecimento.
- O terceiro momento pode ser considerado o que caracteriza a universidade da década de 80, com manifestação de uma queda brusca, ao mesmo tempo, das matrículas, da qualidade do ensino e da motivação dos docentes, tudo isso causado, basicamente, pelas sucessivas crises econômicas que provocaram a diminuição dos recursos financeiros direcionados ao ensino superior.

Para que se pudesse responder ao problema da pesquisa foi indispensável o estudo da questão da didática como campo de investigação e como fator de relevância na formação do Magistério Superior.

Como foi visto, a autonomia de um campo e/ou os seus limites variam conforme a sociedade considerada e os momentos históricos dessa mesma sociedade. Variam também na dependência das lutas que os diferentes agentes travam no interior do campo pela imposição de uma definição dos objetos e das práticas pela sua legitimação.

É possível destacar, assim como na análise da evolução do ensino superior, três momentos na evolução histórica da Didática.

O primeiro momento que se destaca foi quando o campo da Didática como um campo do conhecimento e disciplina escolar, foi instituído na universidade brasileira, respondendo à necessidade de especialização e expansão do sistema de ensino, num momento em que o aumento da escolarização assumia um papel relevante na construção de uma identidade política nacional e que tinha no horizonte uma perspectiva de modernidade.

Foram criadas então as Faculdades de Filosofia, que tinham como objetivo, entre outros, a formação de técnicos em Educação e de professores especialistas no ensino dos diferentes conteúdos da escola secundária. Este compromisso ficou a cargo, especificamente, da Didática instituída legalmente por Decreto-lei, que deu organização à Faculdade Nacional de Filosofia. A Didática constituiu-se ao mesmo tempo em forma de curso (abrangendo seis cadeiras encarregadas da formação pedagógica) e de disciplina (a cadeira de didática geral e especial).

A Didática por ser ministrada, inicialmente, por professoras e pela ambigüidade na delimitação de seu campo de estudo e práticas, foi logo marcada

pelo desprestígio. Estas marcas a acompanharam, como foi visto, ao longo de sua trajetória no campo acadêmico-universitário.

A Didática emerge como um campo de estudos e práticas que define o seu estatuto epistemológico entre a arte, a filosofia e a ciência, pouco delimitado em relação à pedagogia e a outras ciências auxiliares da educação, buscando os seus fundamentos teóricos e científicos. Nos anos 30 e 40, acolhe uma gama de conteúdos acerca da educação e do ensino, entre os quais destacam-se temas e procedimentos técnico-metodológicos influenciados pelo movimento da Escola Nova.

O segundo momento foi a consolidação da Didática ocorrida entre os anos 50 e 60, dentro de uma concepção liberal-pragmática da educação e de uma pedagogia que se queria “científica”. O campo da Didática definiu seu objeto de estudo e práticas como sendo a direção técnica da aprendizagem, sob o ponto de vista eminentemente psicológico. Conquistou uma certa unidade, respeitabilidade, a medida em que seus agentes se titulavam, em que se intensificavam os intercâmbios entre as instituições, entre outros meios, através do surgimento e da divulgação de uma bibliografia nacional na área.

O terceiro momento foi a fragmentação do seu campo de estudos e práticas, que se deu ainda na década de 60, do ponto de vista legal, pelo aprofundamento de uma divisão que já vinha se anunciando com a especialização do ensino de didática para os diferentes cursos de licenciatura das Faculdades de Filosofia.

Um parecer do Conselho Federal de Educação, reorganiza as matérias pedagógicas dos currículos mínimos das licenciaturas, extinguindo a antiga cadeira de Didática Geral e Especial, conferindo autonomia à Didática Especial, com o nome de Prática de Ensino..

Na década de 70, sob o lema de uma “educação para o desenvolvimento” e a influência do movimento da tecnologia educacional e da produtividade do ensino, a Didática leva às últimas conseqüências o seu caráter técnico e instrumental com que já vinha se afirmando nos anos anteriores. Recuperou a legitimidade não antes experimentada no campo acadêmico-universitário, muito embora, tenha sido às custas de uma subserviência à racionalidade imposta de “fora. Ou seja, o Estado impunha os critérios de legitimidade da produção científica.

A progressiva hegemonia que o discurso sociológico de cunho marxista passou a ter nesta época, instaurou novamente no interior do campo da Didática e seu mercado, a interrogação a cerca da natureza de seu objeto, dos seus conteúdos e do seu papel na formação de professores.

Os tempos se abriram para a hegemonia da sociologia no discurso e nos conteúdos da didática, tendo em vista que as transformações em um dada disciplina ou campo científico, são sempre acompanhadas de rupturas que se expressam pela negação e exclusão do passado.

O discurso didático passa a secundarizar – e até mesmo negar – a dimensão técnica e instrumental na abordagem do fenômeno didático, os fundamentos psicológicos são substituídos principalmente pelos fundamentos

sociológicos e importam-se conteúdos de caráter bastante genérico, oriundos das ciências auxiliares da educação como a História e a Filosofia.

Ainda não se tem conhecimento, na literatura disponível, de pesquisas mais recentes que possam mostrar o lugar da didática nos dias atuais, porém o movimento “A Didática em Questão”, de duas décadas atrás, evidenciaram que a maioria dos professores continuavam assumindo o pressuposto da neutralidade na abordagem do conteúdo didático, privilegiando quase que exclusivamente a dimensão técnica e instrumental do ensino, estudada sob o ponto de vista da Tecnologia Educacional.

CASTANHO (2000), da PUC de Campinas, pesquisou a “Prática Docente no Ensino Superior e história oral temática”, a opção metodológica foi pela história de professores da área de saúde, uma das questões pesquisadas foi: “Como os sujeitos se tornam professores, já que em sua graduação não há, geralmente disciplinas pedagógicas?”

Segundo o levantamento da autora, destacamos alguns pontos que colaboram com este trabalho:

“- Como os sujeitos se tornam professores, já que em sua graduação não há, geralmente, disciplinas pedagógicas?”

Para a maioria, tornar-se professor não foi a opção inicial. Alguns exerceram monitoria. Vários iniciaram por necessidade financeira.

“Virou professor de uma hora para outra”.

- Sobre Técnicas de ensino:

Aulas práticas nos laboratórios, ambulatórios e nos mais variados ambientes onde se desenvolvem os estágios.

Foi possível notar muita honestidade nos momentos em que ouvíamos nossos entrevistados, chegando um deles a afirmar que ‘sofre-se por não ter didática, estar diante do aluno e não ter didática’. Preocupam-se com a avaliação mas encontram dificuldades para altera-la: uma entrevistada declara corrigir 900 provas por bimestre”.

A contribuição para este trabalho, das questões levantadas pelos pesquisados pela professora Castanho é a preocupação com a avaliação e a dificuldade com a Didática, itens abordados no próximo capítulo.

A presente pesquisa levantou alguns dados significativos sobre o tema, que serão apresentados a seguir.

CAPÍTULO 3

A PESQUISA DE CAMPO

3.1 METODOLOGIA

A partir da fundamentação teórica foi possível perceber a dificuldade para a consolidação da didática no Brasil, bem como quais exigências estão sendo solicitadas ao ensino superior e conseqüentemente ao professor, na atualidade.

Tendo em vista que, a opinião de quem está diretamente ligado ao cotidiano da sala de aula é da maior importância, decidiu-se ouvir este elemento, que é o professor.

Para investigar essas questões decidiu-se por uma abordagem qualitativa de natureza interpretativa, com o intuito de levantar possibilidades de questionamentos para reflexões, e não apresentar respostas acabadas ou um resultado definitivo.

O instrumento de coleta de dados é um questionário aplicado em professores de diversos cursos de graduação independente do seu tempo de serviço na área educacional e da instituição que atuam, cujos resultados serão apresentados graficamente e analisados tendo em vista o referencial teórico disponível.

É importante aqui, um breve esclarecimento quanto à escolha do tipo de questionário utilizado para coleta de dados. A formulação de algumas

questões abertas, foi proposital, mesmo sabendo-se que dificultaria o trabalho de tabulação e análise dos resultados. Proposital, no sentido de abrir um espaço maior para que os participantes pudessem expressar melhor suas opiniões e relatar suas práticas.

Foram distribuídos 70 instrumentos de pesquisa, sendo que 50 retornaram.

A pesquisa de campo envolveu 50 professores de áreas variadas, como se observa no item 3.1.3, atuando em 4 instituições de Ensino Superior de Curitiba; 2 públicas (1 Universidade e 1 Centro Federal de Educação Tecnológica) e 2 privadas (1 Universidade e um Centro Universitário).

A escolha de professores de várias áreas e instituições foi proposital, no intuito de não direcionar as respostas.

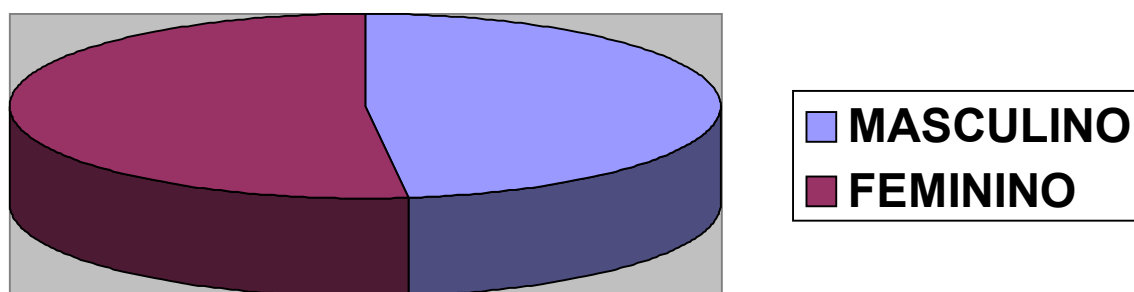
O número de pesquisados não representa a população de professores do Ensino Superior de Curitiba, mas acredita-se que as respostas dadas colaboram para as conclusões deste trabalho.

3.2 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

As questões a seguir, integrantes do questionário, não foram utilizadas na análise final dos dados, o objetivo da inclusão destas foi orientar o leitor nas características pessoais dos colaboradores:

- Sexo
- Idade
- Tempo de serviço na área educacional
- Graduação

3.2.1 DADOS PESSOAIS

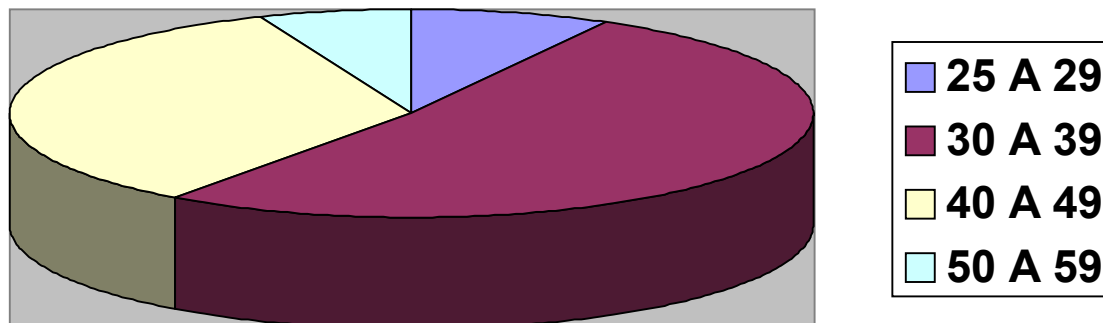


Sexo: Masculino = 24 – 48%

Feminino = 26 – 52%

A maioria dos professores pesquisados são do sexo feminino.

3.2.2 IDADE



Idade: 25 a 29 anos – 04 – 8%

30 a 39 anos – 26 – 26%

40 a 49 anos - 17 – 34%

50 a 59 anos - 03 – 6%

A grande concentração de professores se encontra na faixa etária entre 30 e 39 anos.

3.2.3 DADOS PROFISSIONAIS

a) Os professores lecionam nos seguintes cursos:

Administração de Empresas - 7 professores

Artes – 2 professores

Comunicação Social - 2 professores

Contábeis – 2 professores

Desenho Industrial – 3 professores

Direito – 1 professor

Economia – 2 professores

Educação Física – 1 professor

Engenharia Civil – 2 professores

Fisioterapia – 4 professores

Geografia – 4 professores

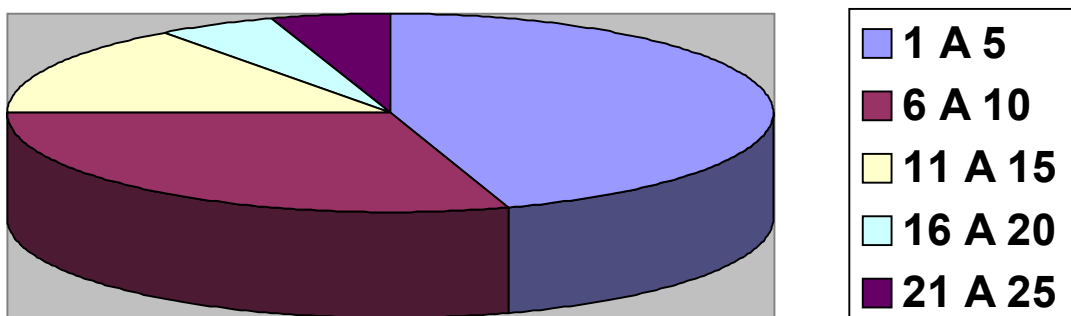
Jornalismo – 3 professores

Letras – 8 professores

Matemática – 3 professores

Pedagogia – 6 professores

a)Tempo de Serviço na Área Educacional



1 a 5 anos – 18 – 36%

6 a 10 anos – 12 – 24%

11 a 15 anos – 06 – 12%

16 a 20 anos – 02 – 4%

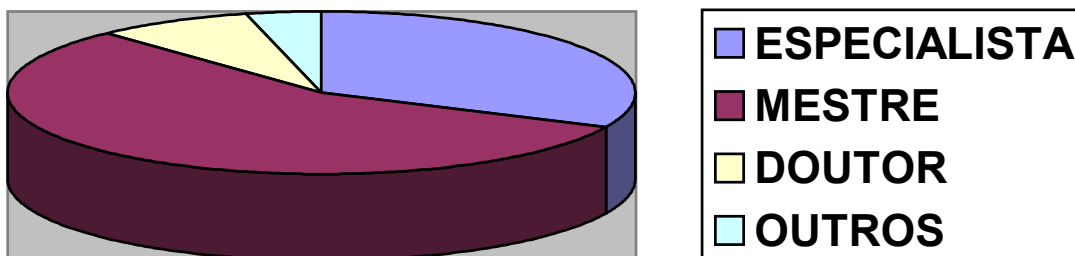
21 a 25 anos – 02 – 4%

26 a 30 anos – 08 – 16%

31 a 35 anos - 02 – 4%

O tempo de trabalho da maioria dos professores, na área Educacional, está entre 1 e 10 anos.

c) Graduação



Especialista: 16 – 32%

Mestre: 28 – 56%

Doutor: 04 – 8%

Outros: 01 concluindo o mestrado e 01 concluindo o doutorado. (4%)

A maior parte dos professores são especialistas e mestres.

3.2.4. RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO:

1. Quais as disciplinas pedagógicas que fazem parte do seu currículo para sua formação docente?

(32) Didática

(28) Estrutura e Funcionamento do Ensino

(22) Psicologia da Educação

(26) Prática de Ensino

(02) Outras

(08) Nenhuma das alternativas

A maioria dos professores teve em seu currículo de formação profissional, disciplinas pedagógicas.

A princípio as disciplinas pedagógicas são exclusividade dos cursos de licenciatura e não foi questionado em que momento da formação docente os professores tiveram contato com estas disciplinas, o que fica evidente através do levantamento das respostas é, dos 50 colaboradores, 32 estudaram Didática, o que representa 64% do universo pesquisado.

2. Qual o seu conceito de didática?

A Didática, como já foi incansavelmente discutido no capítulo 2, enfrentou momentos difíceis para consolidar-se nos cursos de graduação, pode-se afirmar que ainda hoje sua validade ainda está sendo questionada, nada mais coerente do que ouvir os professores pesquisados em relação ao seu conceito de Didática. Este questionamento vêm de encontro à pergunta 2 do trabalho;

- O que é didática para o professor do ensino superior?

E também ao objetivo específico 2;

- Analisar a importância da didática para o professor do ensino superior?

Respostas:

- a) Capacidade e postura do professor para interagir com os alunos - 05
- b) Área da Educação que tem por objeto investigar as formas de ensino e de aprendizagem - 06
- c) Técnica - 08
- d) Disciplina mestra para os procedimentos de sala de aula e para o professor organizar e reorganizar os conteúdos - 06
- e) Processo de troca de conhecimentos - 03
- f) Uso de métodos - 11
- g) Ramo da ciência da Educação que oportuniza ao professor o conhecimento de técnicas auxiliares na tarefa de aproximar o educando do conhecimento da maneira mais racional possível - 03

- h) Meios de transmitir conhecimentos - 02
- i) Arte de ensinar - 01
- j) Normas para passar conteúdos - 04
- k) Conjunto de recursos técnicos – 11

As respostas à esta questão refletem de forma transparente a crise vivida pela Didática. É possível observar a diversidade de conceitos atribuídos à disciplina: formas de ensinar, método, técnica, recursos, arte, normas, meios, ramo da ciência, processo, disciplina, área, postura do professor, procedimento. Todos os professores demonstram utilizar elementos da disciplina em sua aulas, assimilaram alguns aspectos, de forma parcial e não em sua integralidade. Conforme os parâmetros teóricos apresentados no decorrer da pesquisa, parece perfeitamente compreensível, tal realidade, diante das dificuldades encontradas pela própria disciplina em estabelecer o seu objeto de estudo.

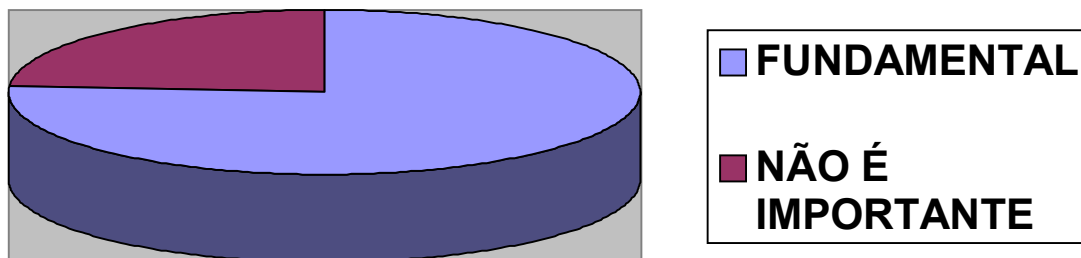
3. Qual a importância do Planejamento em sua prática pedagógica?

Diante da abrangência do estudo da didática, foram selecionados 2 aspectos: o planejamento e a avaliação.

A professora Amélia Domingues de Castro (*apud* GARCIA, 1994) aponta os problemas vividos pela didática, inclusive com o planejamento e a avaliação, que foram surgindo durante a busca da identidade da didática no início dos anos 60, como foi colocado no capítulo 2.

O planejamento e a avaliação foram também citados pela professora Maria Rita Sales Oliveira (*apud* GARCIA, 1994, P.149), também no capítulo 2, quando em 1973, objetivos, planejamento e avaliação eram transformados em disciplinas isoladas, o que vem a contribuir para a resposta da pergunta 2 do trabalho:

- A importância da didática na prática pedagógica do professor do ensino superior?



a) O planejamento é fundamental – 38 – 76%

b) O planejamento não é importante – 12 – 24%

A importância do planejamento é reconhecida pela grande maioria dos professores pesquisados, exceto alguns que declaram saber “de cor” a ementa a ser ministrada e resolvem na hora da aula o que vão passar para os alunos. Em contrapartida, os outros professores encontram inúmeras vantagens em planejar suas práticas pedagógicas, como: evitar a improvisação, organizar de forma flexível os conteúdos, direcionar previamente o encaminhamento a ser adotado em aula, otimizar o tempo e melhorar a qualidade dos encontros com os alunos.

4. Quais os critérios e/ou instrumentos de Avaliação que adota para analisar o rendimento teórico-prático de seus alunos?

Assim como o planejamento, a avaliação é um aspecto da didática amplo e merecedor de estudo específico, o objetivo de incluí-los na pesquisa foi levantar a opinião dos professores e contribuir para a conclusão final.

- a) Prova oral - 05
- b) Prova escrita - 49
- c) Trabalho individual - 50
- d) Trabalho em grupo - 35
- e) Participação em aula - 23
- f) Avaliação contínua - 12
- g) Avaliação bimestral - 50
- h) Avaliação com consulta - 13
- i) Desempenho oral - 05
- j) Produção escrita – 05
- k) Capacidade de efetuar pesquisa - 08
- l) Pesquisa de campo - 39
- m) Pesquisa bibliográfica - 45
- n) Relato de experiência - 14
- o) Questionário - 42
- p) Estudo de caso - 10

- q) Conversa nos corredores - 01
- r) Avaliação de conteúdos após a aula - 01
- s) Exposição em sala - 22
- t) Acompanhamento da evolução do aluno ao longo do semestre - 01
- u) Desempenho no estágio – 03

Os instrumentos de avaliação mais adotados pelos professores ainda são a prova escrita, trabalhos individuais, avaliação bimestral, pesquisa bibliográfica e questionários. As avaliações da produção própria do aluno são menos utilizadas pelos professores e a quantidade de avaliações é restrita, diminuindo as possibilidades do aluno em mostrar suas capacidades.

5. Quais os recursos audiovisuais que estão à sua disposição para dinamizar os encontros com seus alunos?

Os recursos audiovisuais são instrumentos que o professor pode utilizar para dinamizar as aulas, principalmente nos dias atuais onde o mundo está cada vez mais visual e auditivo, sabe-se que a escola e o professor ficam em desvantagem se não usarem meios alternativos, este é um dos objetivos da pergunta, bem como, o que as instituições de ensino superior estão oferecendo para o trabalho dos professores.

As respostas auxiliam a responder os objetivos específicos 3 e 4 do presente trabalho:

- Identificar as dificuldades encontradas pelo professor do ensino superior no exercício de sua profissão.
- Identificar o atual desempenho do professor do ensino superior.

(49) Quadro-negro e giz

(08) Mapas

(12) Projetor de Slides

(40) Retroprojektor

(40) TV

(-) TV a cabo

(38) Videocassete

(18) Filmes

(-) Laboratório de Ciências

(04) Laboratório de Línguas

(26) Laboratório de Informática

(16) Data-show

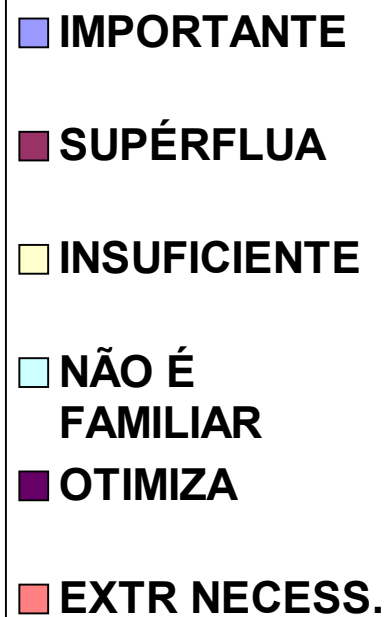
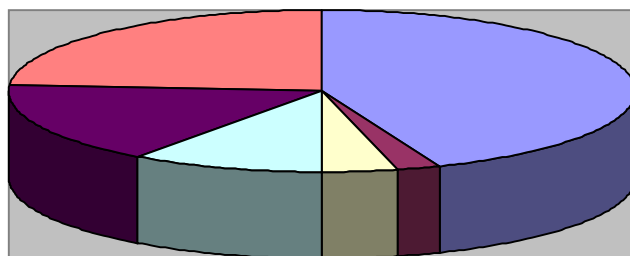
(08) Flipshart

() Outros. Quais? Aparelho de som, painéis, quadro mopy.

Dos recursos disponíveis nas instituições de ensino superior , o quadro de giz ainda é o material mais utilizado pelos professores e em seguida o retroprojektor, a televisão, o vídeo e filmes.

6. Como encara a Tecnologia Educacional ?

A tecnologia educacional assim como a pergunta anterior; sobre recursos audiovisuais; é um dado importante para trabalhar os objetivos específicos 3 e 4 do trabalho e complementam a pergunta 9 da pesquisa onde é solicitado aos colaboradores redefinir o desempenho do professor do ensino superior para a recuperação da Universidade e da Educação.



a) Importante – 22 – 44%

b) Supérflua – 01 – 2%

c) Insuficiente – 02 – 4%

d) Não é familiar – 05 – 10%

e) Otimiza o tempo, economia e qualidade – 08 – 16%

f) Extremamente necessária – 12 – 24%

A Tecnologia Educacional é valorizada pela maior parte dos professores, incluindo aqueles que têm ainda algumas dificuldades em trabalhar com ela.

7. Quais os elementos da Pedagogia Tradicional que ainda utiliza com bons resultados?

A seguinte pergunta tem como objetivo observar o que o professor vê como pedagogia tradicional bem como se é capaz de distinguir “estratégias ou técnicas de ensino” de recursos didáticos”.

- a) Desconhece a Pedagogia Tradicional - 01
- b) Não utiliza - 02
- c) Leitura – 03
- d) Aula expositiva - 10
- e) Quadro-negro e giz - 10
- f) Debates - 05
- g) Reflexão - 02
- h) Relacionamento respeitoso entre professor e aluno - 03
- i) Oratória - 01
- j) Ditado - 02
- k) Crítica - 01
- l) Prova escrita – 03

m) Prova oral -03

n) Avaliações periódicas 02

o) Disciplina 02

O quadro de giz e as aulas expositivas são os elementos da Pedagogia Tradicional mais utilizados pelos professores com bons resultados.

Observa-se certa confusão entre estratégias e recursos, o que demonstra a necessidade de disciplinas pedagógicas na formação de professores.

8. Quais as dificuldades encontradas no exercício de sua profissão?

As resposta a esta pergunta vem contribuir para a análise do objetivo específico 3 do presente trabalho:

- Identificar as dificuldades encontradas pelo professor do ensino superior.

Respostas:

(04) Falta de prática

(26) Desinteresse dos alunos

(12) Falta de recursos audiovisuais nos ambientes de trabalho

(08) Diferenças ideológicas em relação às da Instituição

(10) Trabalhar em vários locais geograficamente distantes uns dos outros

(22) Remuneração

(-) Falta de fundamentação didática

(10) Falta de oportunidades para reciclagens

(03) Despreparo para utilização de recursos da informática

() Outras. Quais? Biblioteca atualizada; Falta de padrão; Má formação básica dos alunos

Os fatores que representam as maiores dificuldades dos professores são: a falta de interesse dos alunos, a remuneração, trabalhar em locais geograficamente distantes e a falta de oportunidades para reciclagens.

9. Como redefiniria o desempenho do professor de ensino superior para a recuperação da Universidade e da Educação como fator mais adequado no processo de modernização?

O professor deve :

- a) Ser a base do processo educativo - 01
- b) Dar aulas - 04
- c) Falar menos em 'didática' e 'práticas pedagógicas" e agir mais - 02
- d) Ter formação continuada - 03
- e) Ser profissional-pesquisador - 04
- f) Orientar a evolução do aluno - 05
- g) Ter maior envolvimento - 03
- h) Ter mais entusiasmo - 03
- i) Articular teoria e prática - 03
- j) Dominar o conteúdo - 04
- k) Ter habilidade técnica de comunicação - 02

- l) Buscar elementos extra-muro - 03
- m) Utilizar métodos tecnológicos modernos - 02
- n) Relacionar ciência e realidade - 01
- o) Motivar o aluno a continuar aprendendo fora da escola - 03
- p) Ter postura acadêmica - 01
- q) Dar ampla abertura ao aluno - 01
- r) Substituir professores metódicos por professores mais jovens - 01
- s) Democratizar o ensino - 02
- t) Abandonar práticas tradicionais -02

Como é possível observar, as opiniões dos professores que mais se aproximam, é que o professor deve acompanhar a evolução do aluno, ser professor-pesquisador, dominar os conteúdos e dar aulas.

CAPÍTULO 4

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES PARA TRABALHOS FUTUROS.

O objetivo do trabalho foi contribuir para a reflexão da didática na história do ensino superior no Brasil uma vez que sua importância vem sendo questionada, já há duas décadas, de forma contundente.

A fundamentação teórica apresentou os principais fatos que caracterizaram a formação do ensino superior e a consolidação da didática no Brasil, na terceira parte pretendeu-se levantar os desafios da didática e do ensino superior na atualidade.

As novas tendências e os novos desafios impostos ao ensino superior, como visto no capítulo 2, apontam para uma reformulação das práticas pedagógicas na formação do profissional da educação.

A proliferação da tecnologia educacional nos anos 70, revolucionou os procedimentos didáticos da época e o caráter instrumental e técnico da educação, como meio para alcançar maior produtividade e caminhar para a modernidade, se instalou como forma de substituir a tradição humanística que sempre permeou a educação brasileira.

A tecnologia educacional (que permite a educação continuada e à distância, o ensino superior virtual, a integração à nova rede universitária mundial,

Internet, e mais uma gama infindável de serviços educacionais) precisa estar presente na universidade, com infinitas possibilidades de alterar o quadro de gerência, do ensino, da pesquisa, da extensão e das das práticas democráticas e culturais.

A pesquisa de campo pretendeu ouvir professores que estão atuando, com o objetivo primeiro de refletir a posição da didática e contribuir para os questionamentos do trabalho:

“Sendo a didática, a disciplina que oferece aporte metodológico para a prática do professor, como se desenvolve o trabalho do professor do ensino superior, se o currículo para sua formação docente, está, por lei, praticamente isento das disciplinas pedagógicas?”

A pesquisa com os professores mostrou que alguns professores embora não dominem ainda certas tecnologias educacionais, não deixam de atestar sua importância para a melhoria do seu desempenho didático.

Os sistemas rígidos não condizem com os tempos de flexibilidade que o mundo passou a viver.

A busca da excelência necessita ser enfatizada, como postura ética de todos os que se envolvem na praxis cotidiana universitária. Isso implica na criação de um clima em que professores e estudantes sintam-se animados a inventar, explorar e discutir idéias que creiam ser importantes, em que o trabalho acadêmico de produção própria (de alunos e professores) seja percebido como de valor fundamental, e não como um simples meio para alcançar determinado fim, em que o esforço criativo seja valorizado.

As questões didáticas se agravam quando o ensino teórico se mostra desvinculado da prática, como se a universidade fosse um mundo isolado e desconectado da realidade.

É possível concluir que apesar das dificuldades enfrentadas pelos professores do Ensino Superior; como a questão da remuneração e o desinteresse dos alunos; questões estas mais citadas na pesquisa; a Didática está presente no cotidiano do professor apesar de estar sendo ainda questionada.

Os colaboradores responderam, na pergunta 8 da pesquisa de campo, que não sentem falta de fundamentação didática, sendo que a maioria coloca como dificuldade encontrada no exercício da profissão o desinteresse dos alunos. Um estudo mais aprofundado sobre esta relação: Falta de fundamentação didática X Desinteresse dos alunos e o uso da Tecnologia Educacional como suporte Didático, para evidenciar o interesse dos alunos do Ensino Superior, são recomendações para trabalhos futuros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Maria Célia de; MASETTO, Marcos Tarciso. **O Professor Universitário em Aula**. 11ª ed.. São Paulo: MG Editores Associados, 1990. 130p.

ARRIADA, Mônica Carapeços. **Aprendizagem Cooperativa apoiada por computador: aspectos técnicos e educacionais**. 2001. Dissertação (Mestrado em Ciência), UFSC, Florianópolis.

BRANDÃO, José Ernani de Aragão. A Evolução do Ensino Superior Brasileiro: Uma abordagem Histórica Abreviada. In: MOREIRA, Daniel Augusto (org.). **Didática do Ensino Superior: Técnicas e Tendências**. 1ª ed. São Paulo: Pioneira Educação Editora, 1997. 180p. p. 3-59.

CANDAU, Vera Maria. **A Didática em Questão**. 6ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1987. 114p.

CASTANHO, Maria Eugênia L. M. **Prática Docente no Ensino Superior e História Oral Temática**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/o403p.htm>> . Acesso em 25 out. 2001.

CHAVES, Eduardo O. C. **Tecnologia na Educação**. Disponível em <<http://www.filosofia.pro.br>>. Acesso em 25 out. 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. **O Bom Professor e sua Prática**. 11ª ed. São Paulo: Papyrus Editora, 2000. 184p.

CUNHA, Maria Isabel da. **O Professor Universitário na Transição de Paradigmas**. 1ª ed. Araraquara: JM Editora, 1998. 118p.

CUNHA, Maria Isabel da; LEITE, Denise B. C. **Decisões Pedagógicas e Estruturas de Poder na Universidade**. 1ª ed. São Paulo: Papyrus Editora, 1996. 95p

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. 10ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000. 272p.

ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. Tema: **Formação e Profissionalização do Educador**. vol. 1 Florianópolis: Gráfica Editora Pallotti, 1996

GARCIA, Maria Manuela Alves. **A Didática no Ensino Superior**. 1ª ed. São Paulo: Papyrus Editora, 1994. 184p.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **Didática e Teorias Educacionais**. 1ª ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000. 100p.

GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior**. 3ª ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1997. 121 p.

KOURGANOFF, Wladimir. **A Face Oculta da Universidade**. 1ª ed. São Paulo: Editora UNESP Fundação, 1990. 305p.

MARCOVITCH, Jacques. **A Universidade Impossível**. 2ª ed. São Paulo: Editora Futura, 1998. 182p.

MOREIRA , Daniel **A. Didática do Ensino Superior – Técnicas e Tendências.**1ª ed. São Paulo: Editora Pioneira,1997. 180p.

PIMENTA, Selma Garrido. **A pesquisa em Didática.** Disponível em <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em 24 out. 2001.

SILVA, Jefferson Ildfonso da. **Formação do Educador e Educação Política.** 1ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

UNESCO. **Política de Mudança e Desenvolvimento no Ensino Superior.** Tradução e revisão Laura A. Ferrantini Fusaro. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora Garamond Ltda. ,1999. 98p.

ANEXO

ANEXO 1

Caro Professor,

Na condição de mestranda em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina e com o objetivo de analisar as práticas pedagógicas no ensino superior, gostaria de poder contar com o seu apoio para as questões que lanço no documento anexo.

As suas respostas serão de fundamental importância para que eu possa traçar um claro perfil do trabalho didático desenvolvido nesta instituição, objetivo principal de minha pesquisa: “Uma contribuição para a reflexão sobre a didática na história do ensino superior no Brasil”.

Esclareço que a escolha de seu nome se deu por critérios aleatórios de amostragem.

Desde já agradeço a sua participação neste trabalho.

Atenciosamente,

Prof^ª. Margaret Maria Schroeder

SEXO:

IDADE:

CURSO:

TEMPO DE SERVIÇO NA ÁREA EDUCACIONAL:

GRADUAÇÃO:

- a) Especialista
- b) Mestre
- c) Doutor

1.Quais as disciplinas pedagógicas que fazem parte do seu currículo para sua formação docente?

- () Didática
- () Estrutura e Funcionamento do Ensino
- () Psicologia da Educação
- () Prática de Ensino
- () Outras
- () Nenhuma das alternativas

2.Qual o seu conceito de didática?

3. Qual a importância do Planejamento em sua prática pedagógica?

4. Quais os critérios e/ou instrumentos de Avaliação que adota para analisar o rendimento teórico-prático de seus alunos?

5. Quais os recursos audiovisuais que estão à sua disposição para dinamizar os encontros com seus alunos?

- () Quadro-negro e giz
- () Mapas
- () Projetor de Slides
- () Retroprojektor
- () TV
- () TV a cabo
- () Videocassete

- () Filmes
- () Laboratório de Ciências
- () Laboratório de Informática
- () Data-show
- () Flipshart
- () Outros. Quais? _____

6. Como encara a Tecnologia Educacional ?

7. Quais os elementos da Pedagogia Tradicional que ainda utiliza com bons resultados?

8. Quais as dificuldades encontradas no exercício de sua profissão?

- () Falta de prática
- () Desinteresse dos alunos

- () Falta de recursos audiovisuais nos ambientes de trabalho
- () Diferenças ideológicas em relação às da Instituição
- () Trabalhar em vários locais geograficamente distantes uns dos outros
- () Remuneração
- () Falta de fundamentação didática
- () Falta de oportunidades para reciclagens
- () Despreparo para utilização de recursos da informática
- () Outras

9. Como redefiniria o desempenho do professor de ensino superior para a recuperação da Universidade e da Educação como fator mais adequado no processo de modernização?

Curitiba, ___/___/___

Universidade Federal de Santa Catarina

Programa de Pós-Graduação em

Engenharia de Produção

**UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A REFLEXÃO SOBRE A DIDÁTICA NA
HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL**

Margaret Maria Schroeder

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

Florianópolis

2001

Margaret Maria Schroeder

**UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A REFLEXÃO SOBRE A DIDÁTICA NA
HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL**

Esta Dissertação foi julgada adequada e aprovada para obtenção do título de
Mestre em Engenharia de Produção no **Programa de Pós Graduação em
Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina**

Florianópolis, 19 de dezembro de 2001

Prof. Ricardo Miranda Barcia, Ph.D.
Coordenador do Curso

BANCA EXAMINADORA

Prof. Emílio Araújo Menezes, Dr.
Orientador

Prof^a Sonia Pereira, Dr^a

Prof. João Zaleski, Dr.

Dedico este trabalho em especial aos meus pais Lélia e Bubi, geradores da vida e apoiadores sempre e a meus irmãos, cunhados e sobrinhos, Baso, Deb's, Mano, Biba, Cacá, Rebe, Vi, Gabi, Ju e Ro pelo apoio, carinho e torcida.

Agradeço a Deus, em primeiro lugar, que nos auxilia e está sempre presente em todos os momentos.

Ao Orientador Prof. Emilio Araújo Menezes, pelo acompanhamento pontual, decisivo e competente.

Às colegas e amigas do CEAP, Denise, Maria Letizia, Laura, Jurândi e Mirna da Escola, pelo companheirismo, apoio e paciência inesgotável.

Aos alunos da UTP e da Escola Municipal Pró-Morar Barigüi, razão de minha busca em aprimorar sempre.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa.

“Pouco conhecimento faz com que as criaturas se sintam orgulhosas.
Muito conhecimento, que se sintam humildes.
É assim que as espigas sem grãos
erguem desdenhosamente a cabeça para o céu,
enquanto que as cheias a baixam para a terra, sua mãe.”
Leonardo da Vinci

SUMÁRIO

RESUMO	viii
ABSTRACT	ix
1 INTRODUÇÃO	01
1.1 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA.....	01
1.2 PROBLEMA DA PESQUISA.....	07
1.3 OBJETIVO GERAL.....	08
1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	08
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	10
2.1 EVOLUÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	10
2.1.1 O ensino superior na colônia e no Império.....	10
2.1.2 O ensino superior no Período Jesuítico.....	11
2.1.3 O ensino superior no Príodo Pombalino.....	13
2.1.4 O ensino superior no Império.....	15
2.1.5 O ensino superior na Primeira República.....	18
2.1.6 O ensino superior na era de Vargas.....	27
2.1.7 O ensino superior na República Populista.....	37
2.1.8 O ensino superior na Ditadura Militar.....	45
2.1.9 O ensino superior na Nova República.....	50
2.2 O CAMPO DA DIDÁTICA-DEFINIÇÃO, CONSOLIDAÇÃO E FRAGMENTAÇÃO.....	54
2.2.1 A Didática na década de 70 e o movimento “A Didática em Questão”	71
2.3 A DIDÁTICA NA ATUALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR.....	81
2.3.1 Ensino Superior – Tendências e Desafios.....	87
2.3.1.1 Tendências.....	87
2.3.1.2 Desafios.....	92
2.3.2 A didática e o professor do Ensino Superior.....	102
2.4 CONCLUSÕES DO CAPÍTULO.....	102

3 A PESQUISA DE CAMPO	118
3.1 Metodologia.....	118
3.2 Análise e interpretação dos resultados.....	120
3.2.1 Dados Pessoais.....	121
3.2.2 Idade.....	121
3.2.3 Dados Profissionais.....	123
3.2.4 Respostas do questionário.....	126
4 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES PARA TRABALHOS FUTUROS	139
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	142
ANEXOS	145

SCHROEDER, Margaret Maria. **Uma contribuição para a reflexão sobre a Didática na história do Ensino Superior no Brasil**, 2001, Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. UFSC. Florianópolis.

RESUMO

Desde os tempos coloniais, até a década de 30 do século passado, o Brasil não countou com universidades dignas deste nome. Mesmo a partir daí, o modelo que se foi impondo é o das escolas superiores isoladas, profissionais, criadas separadamente, e por injunções políticas imediatas e nem sempre preocupadas com as reais necessidades da sociedade. Tais universidades souberam romper o isolamento medieval ao unir o mundo das idéias com o mundo das doutrinas. Na sua origem a universidade é fruto de uma época de transmissão dos tempos antigos para o renascimento de uma sociedade rural para uma sociedade urbana, de um pensamento dogmático para um pensamento racionalista. A sociedade da Era da Informação e da Informatização vivencia uma nova estruturação social e desafia o Ensino Superior e a didática do Magistério Superior. No âmbito destas questões foi desenvolvido este trabalho de pesquisa apresentando a Evolução do Ensino Superior no Brasil, a Didática na atualização do Ensino Superior e a Didática e o Professor de Ensino Superior, complementado com uma pesquisa de campo que envolveu 50 professores universitários sobre a relevância da didática na formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: didática, ensino, superior

SCHROEDER, Margaret Maria. **Uma contribuição para a reflexão sobre a Didática na história do Ensino Superior (A Contribution to a reflection on Didactics in the history of Higher Education in Brasil)** 2001. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. UFSC, Florianópolis.

ABSTRACT

From colonial times, to the 30s in the past century, Brazil had no universities worthy of the name. Even since that time, the model that has been imposed was one isolated schools of higher education, of a professional nature, created separately, through immediate injunctions and often unconcerned with real needs of society. Such universities, by uniting the world of ideas with the world of doctrines, were able to break down the medieval isolation. In its origin the university is the fruit of a period of transition from ancient times to the Renaissance, from a rural to an urban society, from dogmatic thinking to rationalistic thinking. The society of the Era of Information and Information Technology is experiencing a new social structuring that challenges Higher Education and the didactics of higher education teaching. Within the scope of these questions this research project was developed, presenting the Evolution of Higher Education Teaching in Brazil, its Didactics, complemented by field research that involved 50 professors, concerning the relevance of didactics in the preparation of professors.

KEY WORDS: didactics, teaching, higher