

UM OLHAR SOBRE A DIDÁTICA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Érica Renata Clemente Rodrigues (Graduada/UERN)

RESUMO

Este trabalho reflete sobre a didática de uma professora do 4º ano do ensino fundamental da Escola Estadual de 1º Grau Professor Hermógenes da Costa, considerando a relação triádica entre: aluno/professor/conteúdo. Objetiva compreender e observar na prática conceitos apresentados por Cordeiro (2007) sobre o núcleo da didática, identificando a concepção de mente da docente observada e sua relação com a didática posta em prática. Percebe e apresenta as dimensões lingüística, pessoal e cognitiva da prática pedagógica da pedagoga, expondo as perspectivas dos alunos ao freqüentarem a escola e mostrando a imprevisibilidade do trabalho pedagógico que não pode simplesmente seguir um programa linear pré-estabelecido. Concomitante ao trabalho empírico realizamos um estudo bibliográfico sobre a origem da escola de massas e o papel da didática na busca de um processo de ensino aprendizagem de qualidade. Constatamos que os problemas vistos como escolares transcendem os muros da escola, são, muitas vezes, de ordem social, política, histórica e econômica e precisam do apoio de toda a comunidade escolar e do Estado para poderem ser superados ou minimizados. A docente faz uso de métodos, regras e atividades que precisam ser repensadas, refletidas e contextualizadas.

Palavras-chave: Didática; Relação Triádica; Dimensões do processo pedagógico; Processo de ensino aprendizagem.

Introdução

O curso de Pedagogia que tem como missão formar educadores vem sofrendo diversas críticas, sendo uma das mais freqüentes a má qualidade da formação inicial dos pedagogos que incide direta ou indiretamente na qualidade da educação básica. Freqüentemente fala-se da grande distância entre os conteúdos curriculares estudados na universidade e a realidade em que o pedagogo vai trabalhar. Enfatiza-se que o curso de Pedagogia não forma o pedagogo para a realidade escolar, não se ensina “o quê” e “como” ensinar.

Hoje estamos diante de um novo currículo do curso de Pedagogia na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Vivenciamos novas práticas, novas disciplinas. Visualizamos chances reais de melhorarmos nossa formação inicial, de construirmos efetivamente uma aproximação das teorias estudadas com a realidade que nos cerca. Agora, a proposta pedagógica nos dá a oportunidade de vivenciar a partir do 2º período da graduação as demandas do lócus profissional.

Desta feita, este trabalho caminha na mesma direção, tendo como objetivo

principal observar a didática de professores da Educação Básica, considerando a relação triádica entre: aluno/professor/conhecimento. Pretendemos nutrir a investigação e enfatizá-la como condição para aprender e para pensar sobre conceitos das disciplinas, quiçá possibilitando-nos posteriormente intervenções nos espaços escolares.

Para tanto, visitamos a Escola Estadual de 1º Grau Professor Hermógenes da Costa, observamos a prática pedagógica de uma professora direcionando o olhar para quatro aulas no 4º ano do Ensino Fundamental, turno vespertino. A observação foi complementada por um questionário feito aos alunos da classe. Além da pesquisa empírica realizamos um estudo teórico baseado principalmente em Cordeiro (2007), Alves (2005), Freire (1996), Perrenoud (2000) e Oliveira (2002).

O trabalho nos fez refletir sobre a árdua tarefa de “ensinagem”, pois a aprendizagem está envolta em uma série de condicionantes subjetivos; de modo que um método “perfeito” não pode garanti-la. No entanto, o termo ensinagem nos remete a premissa de que o ato de ensinar só se concretiza se existir uma aprendizagem. O ensino e a aprendizagem devem está no centro das preocupações didático-pedagógicas, sendo necessário que a escola disponibilize materiais didáticos, apoio pedagógico, espaço físico apropriado, entre outros itens. A ausência de condições materiais adequadas dificulta, na escola observada, a ação da docente que tem que trabalhar com uma turma mista e com pouco recurso. Assim, como chamar a atenção das crianças, como estimulá-las a aprender? Se elas não têm direito nem a um livro didático? Diante de tal situação a professora busca métodos para superar as dificuldades, parecendo, por vezes, meio contraditória, pois demonstra uma compreensão e age de forma diferente. É provável que ela não perceba tal fato, pois várias vezes perde o foco de uma prática refletida e intencional.

Raízes da escola de massas e origem da didática

Criança sempre existiu, mas o conceito de infância surgiu aproximadamente no século XV. Nesse período a infância surge como uma fase natural do ser humano que precisa de um ambiente apropriado para acontecer. Alguns intelectuais diziam que as crianças deveriam ser postas em um lugar especial: a escola. Na escola o preceptor tinha o papel de garantir a infância e a juventude. Assim, a escola surgiu com o papel de cuidar das crianças e dos jovens, de ensinar-lhes os valores morais e sociais. Inicialmente, o aspecto cognitivo não era prioridade ou dever da escola.

A escola estruturada da forma que hoje conhecemos foi sendo organizada

gradativamente. Primeiramente ela era privilégio de um pequeno grupo: a elite. Depois, por volta da metade do século XIX, começou a se popularizar. Mas no Brasil esse processo de popularização demorou um pouco mais, principalmente porque as primeiras escolas e jardins-de-infância eram privados e a classe popular não podia pagar. Oliveira (2002) nos mostra quando a luta pela escola pública começou a ganhar fôlego no Brasil:

Em 1932, surgiu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento que defendia amplo leque de pontos: a educação como função pública, a existência de uma escola única e da co-educação de meninos e meninas, a necessidade de um ensino ativo nas salas de aula e de o ensino elementar ser laico, gratuito e obrigatório. As intervenções educacionais seriam parte de um processo de luta pela cultura historicamente elaborada (OLIVEIRA, 2002, p. 98).

O ritmo de expansão da escola de massas foi muito variável de um país para outro e em nosso caso a escola de massas (popular e pública) é muito recente, pois o Movimento dos Pioneiros apenas iniciou uma luta pela escola pública de qualidade que dura até os dias atuais.

Quando a escola de massas começou a popularizar-se, mais problemas surgiram ou cresceram: a má qualidade da escola pública e do ensino, dificuldades de aprendizagem, reprovação, entre outros. Assim, coube aos educadores e a escola a busca de mecanismos para resolver ou minimizar tais problemas. A didática surgiu como uma possibilidade para se pensar novas formas de ensinar.

A palavra didática significa ensinar ou instruir. Didática é, portanto, a “arte de transmitir conhecimentos; técnica de ensinar. Já a palavra pedagogia significa “direção ou educação de crianças”. Tanto a didática quanto a pedagogia, trazem o sentido de transmissão, orientação, condução. Caberia então a pedagogia e a didática, a busca de soluções para os problemas de aprendizagem ou os problemas educacionais excedem seus domínios?

Costuma-se dizer que a Didática foi fundada por Comenius que publicou no século XVII uma obra - Didática Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Comenius acreditava que era possível criar um método universal, invariável, capaz de orientar o professor no seu trabalho. Segundo Cordeiro, Comenius comentava os objetivos da sua proposta realçando que:

A proa e a popa da nossa Didática será investigar e descobrir o método segundo o qual os professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais; nas escolas, haja menos barulho, menos enfado, menos trabalho inútil, e, ao contrário, haja mais recolhimento, mais atrativo e mais sólido progresso; na Cristandade, haja menos trevas, menos confusão, menos

dissídios, e mais luz, mais ordem, mais paz e mais tranquilidade (COMENIUS, apud CORDEIRO, p. 19, 2007).

A Didática desde então já era associada à busca pela eficiência do ensino. O objetivo central posto por Comenius é de que “os professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais”. Assim, a Didática tem um objeto de estudo próprio: o ensino. Para entender como se dá o papel da Didática é preciso esclarecer os sentidos em que podemos compreender a idéia de ensinar.

Concepção de mente da docente e o processo de ensino aprendizagem

Para Paul Hirst¹, “o modo como os professores entendem o que é ensinar afeta grandemente o que efetivamente fazem na sala de aula”. Concordamos com o autor, pois em geral os sujeitos desenvolvem suas práticas de acordo com o que acreditam. Se concebo que o ensino e a aprendizagem se dá de tal maneira trabalharei em consonância com esta referência.

Desta feita, no ensino, todas as atividades são planejadas de acordo com seus objetivos ou de acordo com os conceitos que se tem de ensino e de aprendizagem. O ensino (Didática) tem um caráter de intencionalidade e seu ideal é que haja transformação no aprendiz, que ele se torne diferente, melhor, mais sábio. A Didática parte do pressuposto de que é possível escolher, entre diferentes maneiras de ensinar, aquelas que podem resultar na aprendizagem com maior sucesso. Entretanto, segundo Cordeiro (2007) ensinar é uma atividade que não se resolve mediante o simples conhecimento das regras, mas requer que haja êxito. Podemos relacionar estes pensamentos concomitantemente à observação da fala e das atitudes da docente ora analisada:

O melhor período para observar as metodologias é quando estou dando os conteúdos, essa semana a escola está em período de revisão para as avaliações, portanto não se podem fazer atividades diferentes, apenas as revisões. Apesar de se tratar de uma turma de 4º, dois alunos não conhecem todas as letras e não sabem ler, só sabem escrever. A maior parte da turma lê silabiando e apenas uns oito alunos já lêem direitinho. Fiquei apavorada quando vi a situação da turma, sei que não posso resolver todos os problemas, mas preciso fazer algo pelos alunos. [Diante de uma sala mista] tento aplicar atividades diferenciadas. Normalmente uma vez por semana disponibilizo livros para que os alunos alfabetizados leiam e façam um trabalho, enquanto vou alfabetizar os dois alunos que não sabem ler, um deles é repetente. Não temos livro didático, as atividades são copiadas no quadro e têm que ser pequenas para eles acompanharem. Algumas colegas me criticam, porque às vezes pareço uma louca procurando atividades e meios

¹ HIRST, apud CORDEIRO, p. 20, 2007.

para fazê-los aprender, eu sei que não posso fazer tudo, mas alguma coisa eu tenho que fazer, não é possível que no final do ano eles não tenham pelo menos aprendido a ler.

A professora sente a necessidade de utilizar métodos diferentes para crianças que possuem necessidades diferentes. Nesse sentido ela aproxima-se do pensamento de Cordeiro (2007), buscando procedimentos que atendam as necessidades dos alunos e ao mesmo tempo ela se aproxima de uma das competências apontadas por Perrenoud (2001) ao estimular seus alunos a aprender:

Ensinar implica adotar procedimentos diferentes dependendo do tipo de conteúdo com que se lida. Assim tem cabido a Didática a função de propor os melhores meios para tornar possíveis, efetivos e eficientes esse ensino e essa aprendizagem. (CORDEIRO, 2007, p. 33)

A competência profissional consiste na busca de um amplo repertório de dispositivos e de seqüências na sua adaptação ou construção, bem como na identificação, com tanta perspicácia quanto possível, que eles mobilizam e ensinam. A capacidade fundamental do professor é: tornar acessível e desejável sua própria relação com o saber e com a pesquisa. Uma seqüência didática só se desenvolve se os alunos aceitarem a parada e tiverem realmente vontade de saber. (PERRENOUD, 2001, p. 36)

Apesar dos poucos recursos existentes na instituição escolar, ela afirma fazer o possível para que pelo menos os alunos que não sabem ler terminem o ano alfabetizados. A escola não possui livros didáticos, a professora faz uso de livros antigos e escreve tudo no quadro. Ela afirma que às vezes faz atividades mimeografadas. A escrita espontânea, a leitura de imagens, o trabalho com textos conhecidos e em cartolina, bingos, trabalho com rótulos ou situações problema não fazem parte da rotina da professora.

A docente preocupa-se com a aprendizagem dos alunos, mas o conteúdo é que está no centro de suas atividades, sua prioridade é ministrar os conteúdos. Ela afirma que precisa “mastigar bem” o conteúdo para que eles possam absorver se não, não adianta. Sua concepção de mente se aproxima de duas das concepções apresentadas por Cordeiro (2007) as crianças aprendem por imitação e as crianças são detentoras de conhecimento.

Em alguns momentos ela considera e valoriza os saberes dos alunos outras vezes (a maioria delas) ela enfatiza mais a importância do conteúdo em si. Para iniciar a revisão do conteúdo de Ciências a docente começou questionando quais assuntos a turma estudou. Para ajudar os alunos a lembrar do conteúdo ela escreve alguns pontos

no quadro e continua questionando. A estratégia dá certo, boa parte da turma interage com a professora, que responder os questionamentos. A professora vai filtrando as respostas e fazendo anotações no quadro. O assunto revisado era os seres vivos. A professora questiona: como se classificam os seres vivos? O que são seres produtores? São seres que produzem seu próprio alimento. Diante desse conceito surge a palavra clorofila e fotossíntese. Uma criança consegue definir “direitinho” o conceito destas palavras, ou seja, consegue lembrar exatamente do que a professora havia explicado em algumas aulas anteriores. As outras crianças conseguem entender os conceitos com o auxílio da professora.

A educadora valoriza e prioriza o ensino dos conteúdos que estão no programa, às dúvidas originadas pela imprevisibilidade do ato pedagógico são consideradas conversas paralelas, sem sentido, sem valor, perda de tempo. Tal situação se assemelha a demonstrada por Rubens Alves em seu livro “Pinóquio às avessas”, no qual uma criança vai à escola toda feliz imaginando que a professora vai lhe explicar todas as coisas que seus pais não puderam esclarecer, e acaba se deparando com uma realidade guiada por um programa viciado e desconectado, o menino acaba aprendendo outras lições e nos levando a refletir sobre o ato pedagógico. Eis um diálogo que se assemelha a concepção de mente demonstrada pela professora e a relação triádica entre aluno/professor/conteúdo:

A escola deve ser um lugar maravilhoso! Lá os professores responderão as minhas perguntas...(...) Felipe lembrou-se do que lhe dissera seu pai: Na escola os professores responderão as perguntas que eles, pais, não sabiam responder... Felipe tinha uma pergunta a fazer (...). Eu gosto de pássaros. Ao vir para a escola, vi um pássaro azul que come mamão. Mas eu não sei o nome dele. A senhora, que ensina nomes, [Professora de Português] poderia me dizer qual o nome dele?

A professora sorriu e disse:

– Agora não é hora de pensar em pássaros. Os nomes dos pássaros não estão no programa de português. Na aula de português temos de pensar e falar sobre aquilo que o programa manda. (...)

– Felipe continuou - quem é que diz quais as coisas que devo aprender?

– Quem põe os conhecimentos em fila são pessoas muito inteligentes, do governo.

– E como é que eles sabem o que quero aprender se não me conhecem e moram longe de mim?

A escola – não é para você aprender aquilo que você quer aprender – disse a professora. – A escola é para você aprender aquilo que você deve aprender. O que você deve aprender é aquilo que disseram os homens inteligentes do governo. Tudo na ordem certa. Uma coisa de cada vez. Todas as crianças ao mesmo tempo. Na mesma velocidade... (ALVES, 2005, p.31)

Através desse diálogo Felipe, personagem do livro, afirma que aprendeu que na

escola há hora certa para pensar sobre coisas. Aprendeu que cada professor só sabe uma coisa. Mas, ainda não descobriu qual professor sabe o nome do pássaro azul. O interesse de Felipe sobre pássaros fora ignorado pela professora que estava centrada no programa, o mesmo acontece com a docente observada em nossa pesquisa empírica, quando um aluno começa a falar questionar sobre a importância de preservar as árvores, ela acaba cortando a conversa “descontextualizada”. Diálogo:

Tia é errado matar plantas? É sim responde a docente – as plantas nos dão ar para respirar. O aluno continua a contar sua experiência – tem uns meninos na minha rua que cortam e machucam as plantas só pra deixar sua marca. A professora determina: vamos encerrar essas conversas se não, não dá tempo de dar o conteúdo.

Em seguida ela iniciou a revisão e requeria que os alunos respondessem a atividade exatamente como foi dada, não admitia que faltasse nenhuma palavra. Um a um eles foram até a docente para que ela corrigisse a atividade. Nesse momento observamos duas experiências distintas um aluno que conseguiu responder tudo “diretinho”, voltou para sua cadeira fazendo a “dança da vitória”, outro volto meio cabisbaixo, pois havia esquecido uma parte da resposta e a docente mandou que ele procurasse o erro e corrigisse.

Em relação aos conteúdos atitudinais percebemos que, cada um tinha sua vez de falar (mas nem sempre a professora conseguia controlar os que gostavam de falar muito ou estimular os calados a participarem). Constatamos, assim que para que o processo de “ensinagem” aconteça deve-se levantar em conta a relação aluno/professor/conteúdo e mais do que isso a subjetividade dos sujeitos envolvidos, a especificidade do conteúdo e a imprevisibilidade do ato pedagógico.

As dimensões da relação pedagógica

Segundo Cordeiro (2007) a relação pedagógica engloba um conjunto de interações que se estabelecem entre o professor, os alunos e o conhecimento. O autor afirma que é possível examinar a relação pedagógica sob diversos pontos de vista, e de acordo com suas dimensões que recobrem aspectos distintos: a dimensão lingüística, a dimensão pessoal e a dimensão cognitiva. Relacionaremos tais dimensões com a pesquisa de campo.

A relação pedagógica se estabelece em grande parte através da linguagem, seja por meio do diálogo, do monólogo, exposição de conteúdos. A linguagem está presente

nas diversas práticas que acontecem em sala de aula, e se a dimensão lingüística não recobre todos os aspectos da relação pedagógica, certamente nos ajuda a compreender as interações que ali existem. De acordo com Cordeiro, é através da estrutura do diálogo entre criança e professor que “nasce” ou se constitui o aluno. Segundo o autor os tipos de perguntas empregadas pelos professores podem revelar as concepções a respeito do ensino. Em alguns casos, costuma-se ser freqüente questões que exigem a citação de fatos ao invés da manifestação de raciocínio. Esse ponto sinaliza o que se espera do aluno na aula:

Aqui não se trata de pensar de maneira mais complexa, mas apenas de mobilizar a memória. A informação é mais importante do que o pensamento original. Os alunos tendem a permanecer no papel passivo, daquele que apresenta respostas às questões formuladas pelo professor.
(CORDEIRO, 2007, p.100)

A citação acima se encaixa perfeitamente na dimensão lingüística da sala de aula observada. O diálogo acontecesse como nos trechos acima. Inicialmente temos a ilusão de que há um diálogo aberto e interativo na aula, mas logo constatamos que as conversas e questionamentos são guiados pela professora, que esquiva-se dos questionamentos imprevistos e volta à ordem do programa disciplinar estabelecido.

Para controlar o diálogo, alguns professores lançam mão de perguntas que direcionam o aluno para respostas uniformizadas e pré-estabelecidas, dando a noção de conhecimento ensinado e aprendido. Além desse modo de trabalhar o diálogo em sala de aula, podemos perceber que:

Em um diálogo em que o professor está aberto a questões inesperadas instaura-se uma nova modalidade de conhecimento que poderão ser abrigados pelo currículo. Além dos saberes que se adquirem por imitação e por assimilação, deverão ser admitidos também alguns saberes acumulados histórica e coletivamente pela sociedade num processo de trânsito contínuo entre o individual e o social (CORDEIRO, 2007, p. 102).

A dimensão pessoal representada pelos vínculos afetivos entre professor e aluno pode influenciar muito o processo de ensino aprendizagem. Dependendo da concepção de mente do professor e do que ele propõe como conhecimento, o docente organizará seu modo de ensinar. Nesse modo de ensinar, está contida a dimensão afetiva que é abordada de acordo com o modo de pensar e agir do professor.

A professora observada age em consonância com alguns pontos apresentados por Cordeiro. Ela tem um papel ativo e central e pode observar e controlar a maior parte das interações pessoais que ocorrem dentro da classe. Os alunos orientam-se em sua

direção e (quase todos) seguem suas instruções. A relação pedagógica aponta para um tipo de interação pessoal que se dá mais de cada aluno com o professor, do que dos alunos entre si. A dimensão pessoal é observada quando a professora classifica os alunos por suas características: alguns são considerados atrasados, apenas um é o adiantado (sempre sabe todas as respostas), alguns são teimosos, outros muito falantes e há aqueles que preferem ficar no seu cantinho.

Para Cordeiro (2007) o conhecimento é um tipo de bem coletivo, produzido social e historicamente. Assim todo processo de ensino aprendizagem que se dirige para um saber específico está estabelecendo um diálogo com uma parcela desse saber humano coletivo, ou seja, ninguém aprende apenas por si mesmo, mas com o (s) outro(s), em contato com ele (s).

A dimensão cognitiva é demonstrada pelas relações com o saber. Hoje a escola tem a função de propiciar o acesso ao saber, principalmente para as pessoas mais pobres socialmente. Muitos teóricos acreditam que ela é o único lugar social em que tais alunos poderão ter acesso aos saberes, práticas e instrumentos intelectuais que não se encontra em outros lugares. Esse pensamento acabou virando senso comum, e muitos pais transmitem essa idéia aos filhos: é necessário estudar e ir à escola para ser alguém na vida, para ser educado ou deixar de ser burro.

Para Bernard Charlot, as relações com o saber têm a marca da origem social, mas não são determinadas por ela. Ele afirma que as relações com o saber podem ser investigadas sob uma perspectiva psicológica, sociológica ou mesmo didática:

Classicamente, a didática indaga-se sobre o conteúdo de saberes a transmitir, sobre as situações de transmissão, sobre os melhores meios a serem utilizados para que essa transmissão se opere. Mas mesmo quando as condições didáticas ótimas são assim definidas e implementadas, nada impede que certos alunos fracassem. Isto levou os didatas a ficarem atentos ao conceito bachelardiano de obstáculo epistemológico e, posteriormente, ampliando a análise, ao conceito de relação com o saber. (CHARLOT, apud CORDEIRO, 2007 p. 110)

Essa situação reforça que as metodologias e as situações consideradas perfeitas não garantem a aprendizagem. É preciso entender as necessidades do aluno, o que o move até a escola, é necessário entender a dimensão do saber e torná-lo desejável e acessível ao aluno. Ao entender o que mobiliza os alunos para escola (freqüentá-la) e na escola (interessar-se por ela e por seus saberes) pode-se começar a entender a relação que os alunos estabelecem com o saber.

Cordeiro (2007) afirma que os alunos se mobilizam para a escola principalmente

por duas razões: a demanda familiar, que associa o sucesso na escola a melhores condições de vida e associa a imagem da escola a de uma instituição redentora, formadora e fornecedora de oportunidades; a também a tendência de associar a escola à profissão e ao saber, a escola representa um caminho obrigatório para um futuro profissional melhor. Podemos constatar tais fatos nas falas dos alunos, quando indagamos o porquê de eles irem à escola, o que aprendem lá, o que gostam de estudar, entre outros questionamentos. Eis algumas falas:

“Eu venho à escola porque quero ter um bom emprego”.

“Eu venho porque quero aprender a ler e escrever”.

“Eu quero ser um advogado famoso e não quero ser burro”.

“Quero ser alguém na vida e ter um bom emprego”.

Os alunos vão à escola e começam a descrever suas trajetórias. Ora confirmam as expectativas acima, ora se frustram. Afinal o consenso de que um bom desempenho escolar garante um bom emprego ou status social é enganoso. Nosso sistema educacional de país subdesenvolvido é guiado pelo capitalismo e tem como pré-requisito a exclusão. Nossas universidades não têm espaço para todos, o mercado de trabalho também não tem espaço para todos e muitas crianças e jovens acabam se frustrando quando não conseguem, através da escola, inserir-se nessa sociedade excludente.

Diante da complexidade do processo de ensinagem percebemos que os indivíduos se envolvem em diversas relações de saber na escola e fora dela; de modo que os resultados obtidos pelos alunos não dependem apenas do professor. Os alunos são sujeitos capazes de atribuir sentido ao que fazem na escola, são capazes de hierarquizar o que é mais ou menos importante, o que merece mais investimento. Ele também tem suas preferências por alguns conteúdos, matérias, professores e colegas. Tudo isso influencia o processo de aprendizagem.

Já os professores para entender essa dimensão pedagógica precisam de uma postura aberta, em que ele deve está analisando seu processo contínuo de formação, ele deve examinar as relações que estabelece com o saber, os sentidos que atribui aos conhecimentos. Precisa pensar as tradições pedagógicas que muitas vezes reproduz práticas falidas só porque se tornaram tradição, mas que não fazem nenhum sentido. Precisa considerar ainda, as necessidades e realidade do aluno, além de refletir sobre

suas práticas para evitar as verdades absolutas ou o ensino fragmentado e sem sentido.

Ensinar não significa apenas ministrar conteúdos ou impor regras e normas sociais. O processo de ensino tem um amplo leque e abrange diversas práticas:

Uma pessoa ensina quando transmite fatos, cultiva hábitos, treina habilidades, desenvolve capacidades, ensina alguém a nadar ou a apreciar música clássica, mostra como funciona um foguete ou o que, e por que, os planetas se movem em volta do sol (PASSMORE, apud CORDEIRO, p. 23, 2007).

Essa citação demonstra e resume a amplitude do processo pedagógico, nos lembra que a didática não se resume a técnicas ou métodos, mas engloba uma infinidade de aspectos inerentes a complexidade do processo de ensino-aprendizagem.

Considerações finais

O trabalho de campo e a pesquisa bibliográfica nos trouxeram a oportunidade de enriquecer nossos conhecimentos e principalmente de aproximarmos a universidade do “chão da escola”. Pudemos relacionar teoria e prática e exercitar nosso pensamento crítico reflexivo na busca autônoma pela aprendizagem. Afinal, como nos ensina o mestre Freire (1996): como podemos agir autonomamente se não conhecemos nossa história, trajetória, se não conhecemos a nós mesmos, se não pesquisamos, se não somos curiosos? “Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se reforma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. (grifos nossos) (FREIRE, 1996, p. 23)”.

Desta feita, pensar o ensino e a aprendizagem em termos de relação pedagógica implica admitir a complexidade da sala de aula, implica considerar as questões de ensino de um ponto de vista dinâmico. Não adianta fechar-se a um único método, nem tão pouco querer solucionar através do ensino, problemas de ordem social, histórica ou econômica. Ao mesmo tempo a relação de aprendizagem é de ordem social, é

construída através de interações humanas e, portanto não está longe ou separada das mazelas sociais e não pode resumir-se em simples técnicas isoladas, precisa fazer sentido.

A prática da docente observada nos leva a inferir sobre a necessidade desta refletir um pouco mais sobre suas atividades, metodologias, e formação continuada. Mesmo tendo boa intenção, na maioria das vezes, considera o conteúdo como centro da atividade pedagógica e acaba perdendo a oportunidade de adentrar no mundo e nas necessidades das crianças.

Seria muito útil também, que a professora pudesse contar com amplo material didático para atender as diferentes necessidades de seus alunos, bem como com o apoio da família dos alunos. Constatamos através desse estudo que a pedagogia e a didática tem um papel importante na busca por um ensino de qualidade, na luta contra o analfabetismo e a repetência. No entanto, os problemas existentes hoje na rede pública de ensino extrapolam os muros da escola. É necessário que toda a sociedade se mobilize em prol de melhorias educacionais, na busca de uma escola de qualidade que garanta a permanência e a aprendizagem dos alunos, inclusive do professor.

Referências bibliográficas

ALVES, Rubem. **Pinóquio às avessas**: uma estória sobre crianças e escolas para pais e professores. Campinas: Verus Editora. 2005

CORDEIRO, Jaime. **Didática**. São Paulo: Contexto, 2007, p. 13-39.

_____. **Didática**. São Paulo: Contexto, 2007, p. 97-116.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.