

O LIVRO DE DIDÁTICA: UMA ANÁLISE CRÍTICO-REFLEXIVA

GEORFRÁVIA MONTOZA LOBO *

ROSELI C. ROCHA DE C. BAUMEL **

* Professora do Departamento de Educação
da Universidade Estadual de Londrina

** Professora do Departamento de Educação
da Universidade do Paraná

1 - INTRODUÇÃO

1.1 - Justificativas

No campo da investigação educacional tem se sobressaído um problema relevante, notadamente, ao campo do ensino-aprendizagem: a análise do conteúdo de materiais escritos, utilizados pelo professor nas suas atividades. Esses estudos, incluídos sob o tema leitura, seleção e utilização de livros didáticos, têm se difundido em eventos de áreas específicas – como o exemplificam os Seminários “Didática em Questão” (1981, 1982), e, até Encontros Regionais como o I Encontro Paranaense de Leitura e Literatura, realizado em Curitiba - PR, em 1984, bem como, na cidade de Londrina, no mesmo ano.

A preocupação dos professores com os livros que adotam ou são indicados para seu trabalho é evidente, pois o conteúdo do próprio ensino é exigência institucional, desde o momento do planejamento à avaliação de resultado. Assim, a presença do livro é constante e disseminada no ambiente escolar. Desta forma, analisar o conteúdo dos manuais didáticos se constitui tema atual e relevante visto que, o livro propicia ocasião para o leitor adquirir aprendizagem de uma habilidade intelectual, direcionando atividades e respostas para problemas ao estudante (GAGNÉ, 1974) (4). Assim, o manuseio do livro pelo estudante deve basicamente, sustentar uma habilidade intelectual, de modo crítico. GAGNÉ (1974) (4), ressalta que a informação da página escrita é preparada de uma forma intencional, auxiliando a retenção e, sendo ajuda imediata para codificação, e também, para recuperação posterior. Assim, no meio escolar, observa-se que o livro é difícil de ser superado como um meio para a aprendizagem de informações, até a formação de atitudes do aluno.

Justifica-se este trabalho, também, pela ajuda ao professor da área de Didática, abrindo novas dimensões a discussão e análise das problemáticas pertinentes à mesma. Essa justificativa é reforçada – no caso, da Didática – pela análise dos modelos de ensino, numa categoria apropriada aos problemas particulares da

mesma, pois, a atualidade mostra um nível intensivo de enfoques preocupantes nessa dimensão.

Assim, ressen-te-se a área da Didática – pedagógica, por exce-lência – de estudos relacionados a este tipo de problema, ou seja, a adequação do livro utilizado na disciplina aos próprios objetivos da Didática.

É por essa razão que o presente trabalho se propõe a compre-ender, com maior profundidade, dentro de critérios pré-estabelecidos, e, situado no contexto pedagógico, configurando o livro como material de ensino por excelência.

1.2 – Objetivos

Os objetivos pretendidos com este trabalho, estão vinculados a dois aspectos relevantes:

- Levantar subsídios para refletir criticamente sobre a seleção e utilização do livro didático, na área de Didática.
- Analisar os três livros de didática mais utilizados nos cursos de formação de educadores, segundo critérios formais peda-gógicos.

1.3 – Questões Norteadoras

Para a consecução do trabalho, algumas questões norteadoras foram formuladas.

Dessas questões básicas, duas compõem o roteiro de estudo elaborado pela equipe da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ) para análise dos programas de Didática.

a) Existe nos livros mais utilizados, influência clara ou adoção de algum modelo de ensino que fundamente os conteúdos tratados no livro?

b) Existe predomínio de alguma dimensão (técnica, humana, sócio-política) nos autores selecionados?

c) A forma como os conteúdos são tratados conduzem a uma postura crítica frente à realidade educacional?

1.4 – Critérios para Análise de Textos

Segundo OLIVEIRA (1984) (11), há métodos para avaliação de livros didáticos, relativos à qualidade destes. Os mais conhecidos são: as fichas, os pareceres de especialistas e as avaliações de mercado. O autor ressalta que, o mais disseminado no país, é o uso de fichas. Estas indicam uma série de critérios a que deve atender um livro didático, compreendendo desde aspectos físicos e gráficos do livro até o exame de seus conteúdos. Esse método apresenta restrições centradas em: construção da própria ficha; a diversidade qualitativa dos livros utilizados em algumas disciplinas e, a centralização do processo de avaliação em especialistas e, em alguns casos, burocratas.

Comumente, os critérios para análise dos livros, segundo essas fichas se centralizam em: conteúdo; comunicação; método e aspectos físicos (RICHARDEAU, apud OLIVEIRA, 1984), (14).

no caso dos outros dois métodos (pareceres de especialistas e avaliações de mercado) assim se caracterizam:

- a emissão de pareceres técnicos consistiria no julgamento,

por especialistas nos conteúdos ou nos aspectos educativos dos livros didáticos. Essa prática tem se desenvolvido em órgãos do sistema educacional, nas secretarias de educação, tentando assim, auxiliar as escolas da rede oficial na seleção e utilização dos livros didáticos;

– critério de mercado: refere-se à análise do volume de vendas do livro. Esse método apresenta algumas restrições quais sejam, as de envolvimento das políticas oficiais do governo e, também, o problema da própria organização e notoriedade da editora, em termos de especialização de edições.

O trabalho que se pretendeu desenvolver teve critérios formais: entendidos como *conteúdo* – analisado a partir dos Modelos de Ensino.

Procurou-se classificar tal critério como pedagógico, um dos aspectos importantes, segundo RICHAUDEAU (1979) (14). Assim, o conteúdo dos manuais escolares, segundo o citado autor, pode ser examinado criticamente seguindo eixos: sócio-cultural e ideológico; científico e pedagógico. Este eixo é explicado como aquele que permite, na análise, determinar a relação do conteúdo a um programa particular ou um nível de estudos específico. Desta forma, pode-se estabelecer indicadores para essa dimensão, em termos de: relação do conteúdo para com objetivos do ensino; com programas oficiais, níveis de conhecimento.

Neste trabalho, a análise dos Modelos de Ensino, tratada no capítulo seguinte, permitiu indicadores da análise do conteúdo em termos de: conceitos do ensino, objetivos, caracterização da abordagem e princípios.

1.5 – Referencial Teórico

1.5.1 – A Leitura – O Livro Didático

O tema **leitura**, assumiu na última década uma situação tal que tem conduzido grupos de pais, professores e outras pessoas interessadas a buscarem rumos mais adequados que possam conduzir as crianças aos livros. A discussão, na realidade, não é muito nova, nem prerrogativa específica do povo brasileiro; outros países de sabida tradição de leitura têm-se preocupado com a redução do hábito de ler. A situação brasileira por ser muito próxima, de repente nos aparece como um caso exacerbado, onde o livro não representa absolutamente um prazer, especialmente o livro didático, ou a leitura de textos didáticos. Raramente, se tem realizado uma severa crítica do material didático colocado à disposição da sociedade. Esforços isolados de alguns grupos e pesquisadores tem acontecido objetivando analisar principalmente o conteúdo dos chamados livros didáticos, que **apesar de ser considerado como um dos mais antigos recursos postos à disposição do professor para a condução do processo de ensino-aprendizagem, está significativamente presente nas escolas.** (FRANCO, 1982, p. 16) (3).

Soma-se a isso a hipótese de que estes livros sejam os únicos com os quais a maioria da população escolar consegue entrar em contato. Sendo portanto, provavelmente a única fonte de leitura da grande massa da população brasileira. Representaria ele para estas pessoas o único ângulo de contato com a cultura e a ciência.

Se a situação é essa, parece premente a necessidade de estudos mais analíticos, críticos e depurados que auxiliem a repensar o livro didático. ZILBERMAN (1982) (21), ao analisar a crise da leitura que assola o país, coloca que em função da afinidade entre a escola e a leitura, a crise da leitura, tem sido considerada como uma crise da escola, porque a escola nega o social, contrariando-o muitas vezes,

invertendo o processo real pelo qual o indivíduo vivencia o mundo de tal forma que impede as discussões e questionamentos, tentando transmitir de forma massificada valores de uma classe dominante sem a preocupação de mostrar as contradições, os conflitos, as diferenças sócio-econômicas, etc.

Provavelmente isto conduza o leitor ao afastamento do livro, tendo como um dos motivos o falseamento das informações.

A forma como o livro didático tem sido utilizado, os critérios pelos quais são elaborados com relação aos conteúdos, a apresentação visual a testagem do material, aparentemente não têm sido alvo de maiores atenções, tendo como fundo, critérios e normas essenciais para a elaboração de livros texto, dada abrangência e responsabilidade que lhe é conferida pelo sistema educacional.

Além de ser um instrumento básico da aquisição de novos conhecimentos, deveria ser um instrumento que permitisse compreensão e análise crítica do conteúdo nele estampado, aprimorando e enriquecendo o repertório individual. Infelizmente, parece que **a produção do livro didático em nosso país, está amarrada aos conteúdos mínimos estabelecidos nas propostas oficiais de ensino, tenham elas o nome de programas ou de currículos** (SILVA, 1983, p. 98) (17). Conseqüentemente não existe nestes neutralidade alguma, transmitem valores, crenças, a visão do mundo dos autores que os produzem com vistas à reprodução ideológica ou possibilitando aos alunos o desenvolvimento de habilidades voltadas para a conscientização, reflexão e questionamento dos problemas da realidade social.

1.5.2 – Didática

A partir dessa preocupação com o livro didático, visto sob um prisma mais geral, aflora uma preocupação mais específica com os livros de didática, uma disciplina de cunho pedagógico, ofertada nos cursos de licenciatura, com o objetivo de oferecer ao futuro professor, subsídios sobre como desenvolver o trabalho docente que lhe caberá, assim que deixar os bancos da universidade. Antes de passarmos à análise dos livros de didática, tendo como base para esta análise alguns modelos contemporâneos de ensino, vamos verificar a importância dessa disciplina na formação do futuro professor. Entre outras, a Didática é a disciplina que apresenta grandes possibilidades de contribuir para formação da consciência profissional do futuro professor já que toda ação do professor é uma ação eminentemente didática (sempre envolve o processo ensino-aprendizagem e visa a melhor maneira de organizar as condições de ensino). **Sendo o professor um ser sócio-político ligado a uma realidade que o envolve, que muitas vezes o limita e com a qual deve estar em sintonia, pode-se afirmar que a ação didática é influenciada por fatores que muitas vezes fogem ao seu controle e que necessitam ser conhecidos e analisados para poderem ser equacionados e na medida do possível controlados** (VALENTE, 1983, p.)²⁰.

Embora a análise do papel da didática na formação do professor tenha suscitado grande e intensa discussão, alguns aspectos parecem estar delimitados. Em primeiro lugar **toda proposta didática está impregnada implícita ou explicitamente, de uma concepção do processo ensino aprendizagem. ...este processo para ser compreendido, precisa ser analisado de tal modo que articule consistentemente as dimensões humana, técnica e político-social** (CANDAUI, 1984, p.13)².

Estas afirmações conduzem para a análise de um novo papel para a didática, como disciplina vital dos cursos de formação de educadores com esta conotação, é essencial uma análise dos livros utilizados nestes cursos visto que, esta

leitura é como já foi anteriormente explicado, provavelmente, a única a que tem acesso os alunos dos referidos cursos.

1.5.3 - Os Modelos de Ensino

Os pesquisadores educacionais usam **quadros interpretativos** – modelos, para explicarem e estruturarem seus estudos e análises. Esses modelos de ensino tentam traduzir o comportamento do professor na situação planejada, desenvolvida e avaliada, caracterizando assim, conceitos e leis gerais da área da Didática.

Segundo NUTHALL & SNOOK (1973)¹⁰ a característica que cada modelo apresenta é de que cada um tem **em seu núcleo, uma suposição** a qual possibilita ao pesquisador a análise e desenvolvimento de pesquisas no contexto mais amplo. É adequado, então, afirmar que cada modelo objetiva **simplificar e organizar o processo de pesquisa**, daí, sendo justificado utilizá-los como referenciais para obtenção de dados na área do ensino.

É possível, segundo o autor citado, classificar os modelos, em três mais dominantes, a saber: de controle do comportamento; de aprendizagem por descoberta e o modelo racional. Cada modelo citado afirma um conjunto de conceitos e princípios acerca do ensino, com referenciais específicos.

Simplificando, as características do primeiro modelo, tem-se:

- quadro interpretativo dos conceitos: a psicologia comportamental, em uma visão estímulo - resposta do ensino, cujo eixo se situa ou visa modificação do comportamento. É, num quadro comparativo, uma linha de psicologia comportamental, para os conceitos e a própria prática do ensino. Há, nitidamente, uma visão da educação como o ramo mais importante da tecnologia, cujas vantagens residiriam na objetividade, precisão e controle. O conceito de ensino, neste modelo, inclui propósitos claros para respostas a obter dos alunos, sendo a instituição, o foco essencial da atividade do professor. Os objetivos principais seriam os de mudanças no comportamento dos alunos, o que exige arranjo de condições para essa aprendizagem. O ensino é medido pelo repertório terminal alcançado pelos alunos. Assim, os autores deste modelo situam a solução do problema de ensinar em:
 - delineação precisa dos comportamentos de entrada e terminal do estudante, delineando assim, progressos na aprendizagem.

Também, se ressalta, a tarefa do professor em sala de aula, como administração, gerência de modificações, e, na prática, é conseguido, por um planejamento metódico, sistemático.

Os autores ou teóricos desta linha de interpretação expõem o ensino e o interpretam, nas suas tarefas, em um quadro conceitual baseado em laboratório, em contexto experimental.

No segundo modelo – de aprendizagem por descoberta – tem por base a psicologia cognitiva, de desenvolvimento da criança e do estudo da criatividade – o que pretende configurar uma **nova pedagogia**. O objetivo deste modelo é produzir uma grande ênfase renovadora e reformuladora nos métodos de ensino.

Nota-se uma preocupação com material de análise do currículo, para o qual, os professores devem agir, da seguinte forma:

- atuação inter-relacionada aos alunos;
- a descoberta de fatos e fenômenos pelos estudantes;
- auxiliar os alunos na utilização do raciocínio indutivo, onde haveriam respostas para problemas.

Assim, os métodos de ensino não ficam tão claros, mas, há diretrizes para que os professores possam criar sobre alternativas ofertadas pelo conteúdo. Em relação ao trabalho com os alunos, a descoberta é o objetivo essencial – sem tentativas e apresentação de elementos a serem aprendidos. Não podem haver regras específicas e pré-determinadas quanto aos procedimentos com os alunos. O importante é distinguir o trabalho do professor com o método da descoberta, daquele que envolve uma dimensão expositiva, por tópicos, em sala de aula. Há, então, nos manuais didáticos, desta linha ou modelos de ensino, numa **ruptura** com verbalização e generalizações, o que exige do professor um processo de observação quanto às respostas não verbais que configuram momentos de descoberta de cada aluno.

Quanto ao terceiro modelo, classificado como racional, há uma nítida relação com a filosofia e seu contexto teórico. Nota-se, daí, a distinção com os dois modelos, de cunho e referencial nitidamente psicológico.

Os pressupostos deste modelo se condensam em:

- o homem é um ser racional, sem comparação dos seus comportamentos com os de uma máquina;
- o homem deve ser tratado com base em uma tese moral no contexto amplo da racionalidade;
- há uma conexão da linguagem com o pensamento, para conceituar racionalidade.

Enquanto os dois modelos expostos estabelecem uma conexão entre o ensino e a aprendizagem, nos termos conceituais, no presente modelo há uma concordância dos representantes quanto à característica **conceitual** dessa conexão. E, a base desta abordagem está na descrição do ensino como uma **atividade humana** (NUTHALL & SNOOK, 1973)¹⁰. O ensino é uma atividade onde um agente humano atua sobre alunos, também agentes humanos, evidenciando em sala de aula, seus raciocínios.

Daí, haver necessidade em distinguir o ensino e o condicionamento, notadamente, porque o primeiro envolve crença e ações racionais. E, é considerado como um empreendimento lingüístico, isto é, a força do ensino está nas operações lingüísticas. As atividades dos professores em sala de aula utilizam definição de termos, explicação dos fenômenos e eventos, explanam justificativas, pontos de vista, conclusões. E, para desenvolver essas atividades há um uso evidente da linguagem, pela lógica, conceitualmente. Desta forma, fica claro que o objetivo do ensino é o conhecimento. E, daí, a aprendizagem se situa em contraste com o condicionamento, que sugere a fixação de respostas mediante reforço e contingências para tal planejadas. É de se observar que, em manuais didáticos esse contexto fica evidente, isto é, há uma preocupação em fazer com que o aluno aprenda a partir de tópicos constantemente reforçados, configurando a Didática como disciplina acadêmica tradicional.

Para se desenvolver atividades didáticas há necessidade de se abordar as **operações lógicas** do ensino, numa procura de avaliação e melhoria das mesmas.

Pela explanação dos modelos de ensino, ressalta-se que estes podem responder à questões explicitadas em pesquisas.

Assim, em uma exemplificação simples pode-se afirmar que uma questão de interesse para os que produzem (autores) e trabalham na área da Didática, seria a medida da predominância de um modelo no tratamento das questões a serem abordadas em um curso. Os modelos operam como modelos no sentido verdadeiro do termo, quando definem como ensino deve ser visto e tratado. E, isso se evidencia nos manuais de domínio e uso dos professores.

Conforme cita Nano de Mello (1984)9 para se abordar questões de Didática, deve-se retomar às dimensões da mesma, nas quais se ressalta a dimensão **teórica**, que envolve o posicionamento do autor ou professor que trata e domina abordagens de Didática. Essa dimensão reflete a crise teórica na própria Educação, o que configura, por parte dos envolvidos ou agentes um processo caracterizado como giro teórico, sem se aclarar as posições na maneira de especular fatos e fenômenos dessa área. Segundo a autora, a questão teórica é importante porque se refere à prática escolar, num processo de inter-relações, de mudanças e possíveis reformulações.

É necessário, então, constantemente, analisar-se as adesões críticas ou acríticas sobre a Didática para se discutir a questão da Didática no grau conceitual e no grau da prática dos professores.

2 – METODOLOGIA

O trabalho foi dividido em duas etapas. A primeira envolveu o levantamento dos livros de didática mais utilizados nos cursos de formação de professores, seja no curso de Pedagogia, seja nas demais licenciaturas. Para isso, foram solicitados os programas dos professores de Didática, onde consta a bibliografia permitindo perceber a predominância de três livros, geralmente de autores brasileiros.

Outro indicador para escolha dos livros a serem analisados, foram os Anais do 2º Seminário "A Didática em Questão", onde se encontram os resultados das pesquisas levadas a cabo por grupos de pesquisadores em vários estados brasileiros, objetivando analisar o conteúdo dos programas de Didática. Um dos aspectos desta análise diz respeito à bibliografia utilizada nos programas, indicando com alguma insistência a utilização dos mesmos livros dos programas analisados aqui.

2.1 - Amostra

A amostra constou de três livros de Didática Geral, mais utilizados pelos professores de nove instituições de ensino superior do Paraná.

2.2 - Procedimentos

Após a determinação dos livros a serem analisados com base nos critérios já mencionados, as autoras do trabalho, definiram uma série de questões que serviram para direcionar a análise dos conteúdos dos livros já citados.

Após a concordância do grupo envolvido no trabalho quanto ao significado de cada uma das questões propostas para o estudo, os livros foram analisados, primeiro, separadamente, por cada uma das responsáveis e, posteriormente, pelas duas juntas sempre que se fizesse necessário dirimir eventuais dúvidas ou reforçar posições tomadas.

A análise desenvolveu-se por partes:

- a) indicação dos conteúdos tratados no livro com o respectivo número de páginas dedicadas a cada um deles;

- b) análise dos livros na busca de uma relação dos mesmos com os modelos de ensino já situados;
- c) análise dos livros na busca de identificar as dimensões ali predominantes;
- d) análise da forma de apresentação formal dos conteúdos;
- e) discussão analítica do conteúdo, buscando identificar a presença de elementos que conduzam o leitor para uma visão crítica e reflexiva, tanto do próprio conteúdo, como frente à realidade educacional.

2.2.1 - Análise do Conteúdo do Livro 1

Parte I - Planejamento Níveis e Relações	41 Páginas
Parte II - Objetivos Educacionais	44 páginas
Conteúdos	10 páginas
Procedimentos de Ensino	10 páginas
Recursos de Ensino	17 páginas
Avaliação do Ensino	55 páginas
Parte III - Organização dos Planos de Ensino . . .	34 páginas
Parte IV - Análise de Sistemas e Planejamento . .	32 páginas

Observa-se que os assuntos mais destacados pelo número de páginas a eles dedicados são: Planejamento Educacional (41 páginas), Objetivos Educacionais (44 páginas) e Avaliação do Ensino (55 páginas).

Caso se possa considerar o procedimento **intensidade** (POOL, 1959, apud TRAVERS, 1971)¹⁸ onde a quantidade de material gráfico dedicado ao assunto pode indicar a ênfase que se outorga a determinado aspecto de uma comunicação, pode se afirmar que os assuntos acima referidos, que fazem parte dos conteúdos expostos pelo livro, são privilegiados. No entanto esta análise não interessa no momento, por isso não será aqui aprofundada.

2.2.1.1 - O Livro e os Modelos de Ensino

Com relação à primeira questão norteadora que faz referência ao predomínio ou adoção de algum modelo de ensino referido, observou-se alguns aspectos que se passa agora a relatar.

Considerando que:

- o conteúdo do livro, como um todo, passa a idéia de ensino como uma forma de controlar o comportamento do estudante e as condições de aprendizagem; e como procedimento de administração que deve ser atingido tão rápida e eficientemente quanto possível;
- a ênfase é colocada nos objetivos de ensino mais do que no ensino propriamente dito;
- a descrição dos objetivos é feita em termos do que se espera que o estudante faça;
- o planejamento de procedimentos instrucionais é visto como forma de arranjar maneiras de conduzir o estudante a partir do que ele sabe antes da instrução até os objetivos explicitados para o ensino.

Poder-se-ia dizer que o modelo de ensino subjacente é o **modelo comportamental** (NUTHALL & SNOOL, 1973)¹⁰. No entanto, ao se analisar com mais cuidado as características do modelo já referenciado, percebe-se que não existe explicitamente uma abordagem clara nesta linha ou em qualquer outra das citadas anteriormente. Falta uma estruturação mais definida, acerca de como o ensino deve ser entendido e/ou interpretado. Embora transpareça no livro que a objetividade, a precisão e a economia são as principais virtudes metodológicas, o problema de descrever o que o professor deve fazer em termos de como controlar o processo de ensino, analisando a situação do estudante antes, durante e depois deste processo, fica submerso sem explicitações maiores.

Ao lado disso no entanto, pode-se perceber que a característica marcante do livro é a organização sistêmica que reflete a influência da teoria da análise de sistemas, e como conseqüência a influência maior é do funcionalismo, pois o mesmo, enquanto teoria, é mais abrangente englobando subsistemas e modalidades operacionais que emergem do contexto de seus elementos conceituais. (PFEIFFER, 1971)¹².

Aparecem sempre como elementos importantes, a definição de estruturas com suas normas de funcionamento, a definição de etapas e funções específicas. O livro, neste enfoque, passa a idéia de um sistema de informação racional, que permite estabelecer feedbacks dentro do sistema, objetivando estabelecer correções e realimentações das ações que se desenvolvem. Valoriza a elaboração de cronogramas e fluxogramas por conta de sua característica de trabalho por etapas com avaliações contínuas.

A didática proposta ressalta a necessidade de se utilizar uma tecnologia educacional interdisciplinar e tem como preocupação maior a descrição e especificação dos objetivos, o desenvolvimento dos componentes de instrução, a análise das condições ambientais, a avaliação diagnóstica, formativa e somativa, a implementação e o controle.

A avaliação, de acordo com os preceitos do modelo, só será possível caso os objetivos estejam tão claramente definidos que sejam passíveis de mensuração.

De alguma forma, percebe-se que o modelo comportamental oferece sua contribuição a esta proposta que predomina no livro, embora a abordagem sistêmica tal como aparece no mesmo livro dê um cunho mais preciso de uma didática com intencionalidade a priori, consciente, consistente e objetiva onde muitas variáveis estão envolvidas e devem ser controladas.

O livro passa a idéia de educação em termos de questão metodológica, desprivilegiando outros aspectos considerados relevantes do ponto de vista da ação didática comprometida com a realidade.

2.2.1.1.1 - Dimensões enfatizadas pelo livro 1

Considerando a segunda questão norteadora, que enfoca o predomínio de alguma dimensão nos autores selecionados, percebe-se o professor assumindo a função do técnico que assenta sua ação na utilização de meios (métodos e técnicas) específicos e de outras ciências a fim de melhor transmitir sua mensagem. Tem como foco central os sistemas ligados aos princípios do ativismo e a preparação do professor centrada no domínio de técnicas de comunicação da mensagem. Neste sentido, a formação profissional exige a aquisição de habilidades variadas: o conceito de prática pedagógica decorre de uma análise objetiva de tarefas de ensino e das in-

terações na classe, da determinação de objetivos e do conhecimento dos conteúdos.

Nesta perspectiva o feedback é sistematicamente utilizado como processo regulador de comportamento do professor na relação pedagógica.

A tônica está na formação prática e técnica do professor, constituído de uma série de etapas que se repete de maneira cíclica:

- a) especificação precisa de comportamentos que constituem os objetivos do processo de aprendizagem;
- b) planejamento detalhado de tarefas de ensino, objetivando explicitamente a realização dos comportamentos pré definidos;
- c) avaliação dos resultados observados e/ou mensurados;
- d) "feedback" dos resultados obtidos;
- e) recomendação de novas tarefas;
- f) nova avaliação dos resultados obtidos pela consecução das

tarefas.

Novamente se firma a postura de caráter estritamente prático refletindo uma ênfase apenas psicopedagógica, valorizando a operacionalização de alguns princípios básicos instrumentalização de praxis educativa.

Assim, as informações disponíveis, são escassas, quando não inexistentes, quando se pretende trabalhar em termos de problemas mais amplos que não envolvam tão somente o uso de métodos e técnicas específicas. Não se percebe em momento algum na leitura do livro, informações sobre as várias influências que determinam as decisões educacionais, nem as variáveis aí envolvidas.

2.2.1.2 - A Apresentação Formal dos Conteúdos

Cada conteúdo no livro (Terra e Cultura) é apresentado da seguinte forma:

- a) Introdução: onde o assunto é rapidamente delineado e os objetivos pretendidos colocados.

A delimitação do conteúdo, em todos os capítulos, tem como foco demonstrar a necessidade do estudo do tema em termos de utilidade prática para a vida do futuro profissional.

Nesta análise, os objetivos expressos em cada um dos capítulos foram considerados sob quatro aspectos: nível de especificação, domínio quanto a alguma dimensão, o domínio e o nível. (BLOOM, 1972)

A análise desses objetivos demonstrou que quanto ao nível de especificidade, podem ser considerados específicos, apresentando o que se espera do aluno ao final da leitura em termos de comportamento mensurável. Quanto à dimensão enfatizada, é primordial a parte técnica instrumental, demonstrando alta preocupação com formas que, fornecidas ao professor, lhe proporcionem condições de atuação mais competente na tarefa docente.

Considerando o domínio e os níveis dos objetivos propostos, percebe-se a predominância do domínio cognitivo (BLOOM, TABA, GAGNÉ) e via de regra a nível de conhecimento, ou seja mera memorização.

Apenas os tópicos **Objetivos Educacionais e Conteúdos** fazem referência ao nível de aplicação, e o tópico **Recursos de Ensino** apresenta um objetivo redigido da seguinte forma: "assumir uma atitude crítica sobre a relação entre o professor e os multimeios".

- b) **Conceitos Básicos ou Considerações Básicas:** nesta parte são expostos os conceitos referentes ao assunto tratado em cada um dos capítulos do

livro; algumas formulações sobre o que considerar para colocar em prática as idéias tratadas ou a descrição de técnicas para utilização em sala de aula.

Nota-se novamente o caráter eminentemente técnico, funcionando mais ou menos como receitas. Os aspectos humano-sócio-político e crítico são omitidos. Implicações de outros níveis, que não o técnico, não são analisados, nem avaliados.

c) Alguns capítulos apresentam **Conclusões, Considerações Gerais ou Destaques**.

As conclusões do capítulo referente a Objetivos Educacionais é de cunho geral, inespecífico, não conduzindo para uma reflexão crítica sobre o uso de objetivos tal como é preconizado, nem alerta para outras possibilidades em termos de Objetivos que não sejam os comportamentais com todos os rigores de elaboração.

As **Considerações Gerais** relacionadas ao capítulo **Conteúdo**, nada mais apresentam que uma transcrição das partes da Lei 5.692/71 que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º Grau, que dispõe em relação ao **currículo**.

A parte Destaques no capítulo que trata de avaliação procura **fazer algumas indicações de caráter geral que, sejam úteis para os alunos quer no sentido de sua própria formação profissional, quer na ênfase e complementação dos conteúdos na área específica do conhecimento...** (TURRA, p. 224)¹⁹ Apresenta ainda artigos da Lei 5.692/71 sobre avaliação.

2.2.2.1 - Temas tratados no Livro

Todos os temas são desenvolvidos na técnica instrucional de Módulo, com as partes componentes:

- Entrada: leitura do objetivo no quadro **Visão Geral**.
- Execução das atividades: realização do exercício proposto – conferência das respostas com o gabarito, ao final do Módulo, com a previsão de consulta ao professor para sanar deficiências.

O livro tem duas páginas destinadas à apresentação da forma de auto-instrução; ainda, apresenta um histórico, vantagens e processo de ensino dos módulos – quatro páginas; a explicação do fluxograma do trabalho com módulos, à guisa de orientação aos usuários – uma página. Há explanação dos objetivos para cada módulo e, descrição sucinta da tarefa pertinente aos mesmos – quatro páginas.

As páginas subseqüentes se destinam às unidades, assim, distribuídas, com a introdução de um ensaio sobre a Introdução à Didática – duas páginas.

Os Módulos Instrucionais compreendem, então:

1 - Contribuições da Psicopedagogia para a Educação de hoje	13 páginas
2 - Educação hoje	13 páginas
3 - Aprendizagem	9 páginas
4 - Currículo	14 páginas
5 - Ciclo Docente	11 páginas
6 - Planejamento Didático	11 páginas
7 - Objetivos Educacionais	15 páginas
8 - Avaliação	17 páginas
9 - Construção de Testes e Itens	24 páginas

10 - Estratégias para Integração Horizontal	12 páginas
11 - Técnicas de Grupo	14 páginas
12 - Recursos Audiovisuais	11 páginas

Pela indicação das unidades, ressaltam-se a evidência para (tendo como critério para esta, o número de páginas), por tópicos aqui adotados:

- Métodos e Técnicas de Ensino: Técnicas de Grupo, com 14 páginas;
- Planejamento e Avaliação do Ensino, respectivamente, 11 a 17 páginas, em um total de 28 páginas;
- Medidas Educacionais, 24 páginas.

Quanto ao referencial **intensidade** (POOL, apud TRAVERS, 1971)¹⁸ explicitado como material gráfico quantidade para a ênfase de termos e assuntos, no decorrer da comunicação dos textos, exemplificando: **desempenho, domínio, competência, aprendizagem**, constantes de todos os módulos, pode-se afirmar o privilégio e realce dados a esses temas.

Tendo com base a primeira questão norteadora, sintetizada em pertinência da abordagem do livro:

- o conteúdo analisado denota a adoção do ensino como controle de comportamento – incluindo propósitos claros para respostas a serem evidenciada pelo aluno (ver capítulo anterior) sintetizando, nas linhas do modelo comportamental:
 - há delimitação precisa dos comportamentos de entrada e terminal, atendendo ao progresso do estudante;
 - o professor se afigura, ao trabalhar com esse material, como administrador técnico de modificações importantes nos alunos, na sua aprendizagem;
 - os passos das tarefas – do professor e dos alunos – são pré-determinados, metódicos, sistemáticos;
 - o quadro conceitual se situa na experimentação, domínio, objetivos de desempenho, e, obtenção da competência, configurando assim, o comportamento dos alunos (aprendizagens e o desempenho dos professores (ensino)).

Há, então, uma adoção clara da linha comportamental de ensino, definindo os **arranjos** para o ensino, explicitando este em suas etapas fundamentais: planejamento, execução, avaliação e controle e "feedback".

Não há uma pertinência do conteúdo abordado aos outros modelos explanados no capítulo anterior, ou seja, considerando-se os referenciais deste:

- os conteúdos não pretendem configurar, nas suas abordagens, uma nova linha pedagógica que, ofereça ou delineie ao professor e alunos, descobertas de fatos e fenômenos, utilização do raciocínio indutivo (todos os módulos sugerem a utilização do raciocínio dedutivo);
- a insistência em regras e comportamentos pré-determinados, inibem, da parte do professor e do aluno, a criação e seleção de alternativas ofertadas pelo conteúdo;
- a constante relação das etapas do ensino à aprendizagem, em termos práticos e conceituais elimina uma possível classificação ou pertinência dos conteúdos ao modelo racional;

- a força do ensino se concentra em definir, estabelecer tarefas para domínio e competência do aluno;
- os tópicos são constantemente reforçados o que configura aprendizagens progressivas a partir de tarefas e objetivos visando o desempenho do aluno.

2.2.2.2 - A Apresentação dos Conteúdos

Conforme a apresentação geral deste manual didático, passe-se à descrição específica de cada conteúdo.

Como as unidades de conteúdo constituem-se módulos propriamente ditos, cada instituição apresenta-se com:

a) **I - Introdução:** onde as autoras esclarecem em um espaço de até uma página, os seguintes componentes:

- Esquema de trabalho: definição do módulo, o que ele é;
- Contexto geral do conteúdo (de conhecimento) propriamente dito;
- Objetivo final: explicitação do comportamento do aluno em termos de domínios e/ou competências;
- Solicitações / Orientações de procedimentos do aluno: a constância se fixou em direcionar a ação do aluno em termos de tarefas docentes futuras resultantes da formação profissional.

b) **II - Visão Geral do Módulo Instrucional:** as autoras em todas as unidades utilizaram quadro sinótico, contendo os seguintes componentes, todos relacionados ao desempenho do aluno:

- Objetivos Intermediários
- Atividades
- Avaliação

c) **III - Textos relacionados aos objetivos:** material de estudo, propriamente dito, sendo que, para cada objetivo e atividade respectiva, há um em especial.

d) **IV - Exercícios:** conjunto de instrumentos (testes objetivos, subjetivos) elaborados para cada estudo e a ser respondido pelos alunos. Há uma seqüência clara:

- Material de referência/estudo – exercício.

e) **V - Gabarito dos Exercícios:** referencial das respostas dos exercícios, em seu total.

2.2.2.3 - Apresentação e Tratamento dos Conceitos do Livro

Não se pode afirmar ser o tratamento dos conceitos – generalizados ou descritivos. Isto implica em apresentação direta dos conceitos, pré-especificados, sugerindo ao aluno se ater ao atingimento dos objetivos de cada módulo. O caráter desse tratamento é técnico, pré-determinado, sem implicações, ao usuário, de reflexão crítica, busca de outros suportes, funcionando assim quase como receituário.

2.2.3 - Análise do Conteúdo do Livro:

1 - Objetivos Instrucionais como resultado da Aprendizagem	9 páginas
2 - Formulação de Objetivos Gerais	6 páginas
3 - Formulação dos Resultados Específicos de Aprendizagem	9 páginas
4 - Uso da Taxionomia de Objetivos Educacionais	10 páginas
5 - Seleção de Objetivos Instrucionais apropriados	7 páginas
6 - Relação entre Objetivos e a Instrução em Sala de Aula	9 páginas
7 - Objetivos Instrucionais no preparo de provas	9 páginas
8 - Objetivos Instrucionais em aferições sobre Resultados	12 páginas

Os três primeiros capítulos fazem uma descrição e buscam ilustrar a maneira de identificar objetivos instrucionais como resultados de aprendizagem. O Capítulo 4 demonstra como a Taxionomia de Objetivos Comportamentais pode auxiliar no preparo de objetivos instrucionais. O capítulo 5 busca demonstrar os fatores que interferem na seleção de objetivos para qualquer área institucional. Os capítulos finais explicam o uso dos objetivos nas salas de aula, na elaboração de provas, nas aferições e informações sobre os resultados. O livro contém ainda um apêndice composto de uma lista de verificação para avaliação de objetivos, uma lista de verbos usados para definir objetivos em termos comportamentais e ainda uma lista contendo uma bibliografia básica para a definição de Objetivos Instrucionais.

Considerando a primeira questão norteadora, vinculada à abordagem do livro e sua ligação com os modelos de ensino, já referenciados, percebe-se que:

- a abordagem é nitidamente caracterizada dentro do modelo comportamental. A técnica descrita enfatiza a formulação de objetivos em termos comportamentais evidenciando os resultados da aprendizagem. **A abordagem apoia-se na hipótese de que o ensino e a avaliação eficientes requerem uma concepção clara do que se deseja como resultado da aprendizagem** (GRONLUND, 1975, p.5)6.

Este é um dos pressupostos do modelo comportamental: insistência em regras e comportamentos pré-determinados, definindo e estabelecendo tarefas para que os resultados esperados possam ser obtidos. Subjacente a este enfoque está a noção de ensino como método de controlar o comportamento dos estudantes e as condições de aprendizagem. Por isto os objetivos devem ser descritos de forma que respostas específicas sejam delineadas a níveis desejados de respostas calculadas.

Considerando a segunda questão norteadora percebe-se aqui, que a dimensão enfatizada é também crítica, omitindo as dimensões humanas ou sócio-política. Nota-se assim que tal como pressuposto no modelo comportamental, aceita-se que o conhecimento e valores são internalizados através de instruções explícitas e o sucesso do aluno é avaliado em termos de sua habilidade em incorporar as respostas que lhe foram ensinadas e em responder favoravelmente às exigências do sistema. A definição de objetivos em termos de padrões de desempenho e comporta-

mento aprendido tem acentuada relevância. Esta abordagem incide com grande peso nos testes e medidas de rendimento, enquanto preditores ou relacionados com o sucesso posterior no sistema educacional e social.

2.2.3.2 - A Apresentação Formal do Conteúdo do Livro

É apresentado de uma forma que caracteriza a maioria dos livros que tratam desse assunto. Cada informação é tratada de forma a demonstrar como fazer, seguida de um quadro que oferece ao leitor a possibilidade de testar a própria aprendizagem. Na seqüência aparece uma explicação sobre os porques dos erros e/ou acertos.

No final de cada capítulo consta um resumo rápido, contendo as principais idéias tratadas no referido capítulo.

No capítulo 4 além das informações sobre a Taxionomia, são apresentados quadros onde constam de um lado objetivos instrucionais gerais ilustrativos (conhece fatos, conhece termos) e do outro, termos comportamentais para formulação de resultados específicos de aprendizagem (define, escreve, identifica, etc). Aspectos estes meramente técnicos.

O capítulo 5 além de fornecer **lista útil** sobre guias que auxiliam na elaboração de objetivos, tece considerações sobre a seleção de objetivos, levantando algumas questões que devem servir como critério para apreciação da adequação dos objetivos a serem selecionados. Duas dessas questões são muito importantes e dizem respeito à harmonização dos objetivos com a filosofia da escola, e à harmonização dos objetivos com os princípios básicos da aprendizagem.

Trata-se mesmo da descrição de uma técnica para elaboração de objetivos, não conduzindo absolutamente para uma reflexão sobre as vantagens e desvantagens de sua utilização em termos analíticos e críticos.

3 - DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

Considerando as dificuldades que se apresentam quando se pretende fazer julgamento de mérito, no sentido de dar um tratamento mais rigoroso e científico à avaliação, é bastante difícil e impossível até, estabelecer com total objetividade os resultados advindos de um trabalho como o que se realizou.

Isto pode ser explicado por uma série de razões. Uma delas é a dificuldade de detectar uma abordagem ou teoria explícita dentre os diversos modelos contemporâneos de ensino ou até mesmo a adoção de uma postura mais eclética nos livros analisados. Apesar disso buscou-se neste trabalho verificar a abordagem ou teoria implícita que dirigiu os autores dos livros didáticos analisados mesmo correndo o risco de uma interpretação errônea.

Outra razão é que embora existam vários modelos conceituais que delineiam o processo ensino e aprendizagem, é preciso identificar pontos cruciais que possam ser usados para especificar as variáveis que interferem neste processo.

Existe ainda uma outra razão, que é a definição de critérios mais adequados para um empreendimento deste naipe. Sem contar é claro com as interferências de ordem individual e particular que podem afetar o desenvolvimento de um processo avaliatório que pode inclusive ser criticado por estar encobrindo fatos importantes e analisando outros não relacionados.

Mesmo considerando estas limitações o trabalho foi desenvolvido com rigor metodológico e algumas conclusões são importantes.

Os métodos e técnicas de ensino por terem uma dimensão pedagógica onde tem havido o maior número de tentativas de inovação, conduziu a um certo fascínio pra esta área. A valorização e a divulgação intensa de preceitos de atividade, a crítica e modificação rápida de valores com sua conseqüente contestação ao que a escola fazia até então, fez com que muitas publicações e adoções de novos métodos e técnicas educacionais acontecessem, na esperança de que tais procedimentos, pudessem responder ao desafio com os quais se defrontavam os professores no plano teórico e prático.

Nesta circunstância, os materiais instrucionais e a tecnologia começaram sua mudança rastreando as alterações nas concepções de educação, de currículo e de métodos de ensino.

Os livros tendo sido editados numa época em que a precisão, a objetividade e economia se faziam presentes, como palavra de ordem, não podiam fugir à regra.

Uma concepção de tecnologia educacional, bem ou mal interpretada, impregnava os professores, exercendo forte influência na área de Didática, enfatizando a conjugação da psicologia comportamental, da teoria da comunicação e do enfoque de sistemas, com uma proposta de desenvolver uma forma mais sistematizada de planejar e executar o processo ensino-aprendizagem.

Nesta perspectiva a Didática assume, como centro do processo, a organização das condições, o planejamento do ambiente, a elaboração de materiais instrucionais, ao mesmo tempo que ignora ou silencia outras dimensões vinculadas ao contexto social em que a prática educativa acontece.

A Didática assume um papel de pseudo-neutralidade, passando, inclusive, a ser considerada um ritual vazio que nega a realidade contextual.

E assim são os livros de didática: apresentam uma visão exclusivamente instrumental do processo de educação. Com isto pecam por omitir-se totalmente de adotar uma postura mais crítica frente ao momento educacional, fazendo algo que talvez possa ser chamado de didática informativa, não significativa, mecânica e destituída do senso de realidade, como se fosse neutra e seus preceitos se amoldassem a qualquer situação onde se inserisse.

Esta omissão de cunho crítico e analítico sobre o **fazer didático** conduz para uma adoção pura e simples de receitas mágicas propostas sem absolutamente passá-las por um crivo por questionamentos básicos vinculados a explícitas opções teóricas e filosóficas e sua vinculação com a realidade social onde se inserem as escolas. Isto, obviamente, impede a opção por uma prática fundamentada e coerente com posturas claras e delineadas.

Ao se falar na dimensão de contexto onde as escolas se inserem é bom lembrar que, além de não aguçar o espírito crítico, os conteúdos expostos nos livros, bem como a forma com que são conduzidos, não fazem sequer menção ao político-social, que auxiliaria o educador nesta incessante busca de caminhos alternativos que propiciam uma prática mais significativa.

4 - CONCLUSÕES

Não se pretende absolutamente, destituir os livros de seu valor, mas questionar e criticar o seu caráter eminentemente técnico. Mesmo porque a abordagem sistêmica em si, aliada ao modelo comportamental como referencial para o

processo de ensino parece ter contribuído de alguma forma para este processo e se pode discutí-la em três níveis ou propostas básicas, segundo KUENZER & MACHADO (1984, p. 50-51)7:

- aceitação total da abordagem, justificando seus fracassos, não pela insuficiência do modelo, mas pelas condições insuficientes da realidade; falta de recursos financeiros, material de apoio, posturas não científicas dos educadores, má formação pelas universidades, falta de pesquisas, etc.;
- aceitação parcial da abordagem, na tentativa de despi-la de seus caracteres ideológicos, pelos chamados sistemas de esquerda por Garcia; estes a partir da aceitação tácita do caráter dominador da técnica, colocam a questão em termos da natureza do conteúdo, tudo depende de como e a favor de quem a abordagem sistêmica é utilizada; ou seja há um outro conteúdo que é verdadeiro, não ideológico, este modo de ver a questão baseia-se no pressuposto de que é possível romper a dialética forma/conteúdo, ou seja, que é possível utilizar uma forma, gerada historicamente por determinado conteúdo – o do capitalismo, pelo conteúdo que lhe é antagônico;
- a negação da abordagem, a partir da consideração que a racionalidade não pode ser limpada de seus determinantes históricos e ideológicos; gerada no seio e a favor do capitalismo, ela vem embebida de uma concepção particular do mundo, com uma postura epistemológica definida, neste sentido o sistemismo é um modo utilitário de pensar que supõe ser o real controlável; para os adeptos dessa posição não há qualquer possibilidade de uma racionalidade neutra dos modelos de racionalidade instrumental habermansiana, que estaria na base da aceitação parcial da abordagem sistêmica. A crítica de Garcia, situa-se nesta ótica, mostrando que o real não é racional a partir do enfoque psicanalítico.

Como se vê, não é o enfoque que determina a crítica, pois é possível discutir estas abordagens polêmicas e repletas de pontos passíveis de questionamentos.

Os livros de didática como auxiliares no processo de formação do professor deveriam então:

- 1 - desenvolver nos alunos uma ajuda consciência da realidade em que vão atuar;
- 2 - proporcionar-lhes uma adequada fundamentação teórica que lhes permita uma ação coerente;
- 3 - proporcionar-lhes uma satisfatória instrumentalização técnica que lhes possibilite uma ação eficaz (SAVIANI, 1980, p. 60)15.

No entanto, a análise dos livros de didática mais utilizados mostrou uma ênfase exarcebada no como fazer, baseado em modelos pré-concebidos de planos de aula, objetivos educacionais, em determinadas técnicas de ensino, em instrumentos de avaliação, de tal forma generalizados, que passam a impressão de que a realidade escolar é única e homogênea.

Esquecem-se que existe uma realidade que é a fonte de informação, com problemas específicos que devem ser pesquisados para que possam ser equacionados e novas alternativas possam ser experimentadas em situações reais a partir de situações reais.

Os livros analisados referem-se à dimensão técnica enfatizando planos estabelecidos sem a menção à ação/reflexão/ação que começa e tem seu colôro em um contexto educacional.

A partir do momento em que se aceita que esta ênfase técnica é prejudicial, pois aliena o professor do processo de ensino numa concepção nova de interação com a realidade circundante, é preciso também repensar o livro de didática dentro de um novo papel.

A reciclagem continua desta fonte de informação deve considerar que é preciso preparar professores para novos papéis, pois uma sociedade em mudança, novas funções, novas habilidades técnicas, novos hábitos decorrentes do processo de urbanização, novas atitudes e valores, novas funções emergem desigual e rapidamente, e a extensão dos serviços de seu formador, uma capacidade de reciclagem continua no sentido de poder servir a uma gama mais variada de necessidades dessa sociedade, porém, dentro e com suas condições próprias características. (GATTI, 1983, p. 104)5.

A conscientização dessa expectativa não é tarefa fácil, como se poderia ingenuamente pensar. A superação dessas idéias ligadas a todo um grupo de professores durante anos, exige uma severa crítica, fazendo um balanço das possibilidades reais de todas estas contribuições para delas tirar proveito com vistas à qualidade do ensino visto sobre os prismas que já foram apontados aqui com muita ênfase.

Não se cogita uma queima dos livros que não tenham as características relevantes para o momento atual; cogita-se uma postura crítica frente ao que vem sendo editado e reeditado, para uma utilização mais adequada e pertinente.

O que se pretende, na realidade, é chamar a atenção dos autores, professores e alunos de didática, e na conseqüência de seus livros para a necessidade de uma postura crítica e reflexiva sobre o papel que a didática deve desempenhar na prática pedagógica concreta, repensando as dimensões técnica, política e humana, como **centro configurador de sua temática**.

Vale dizer que o educador reduz as possibilidades de sua ação quando se fixa em apenas um desses enfoques, perdendo de vista a totalidade do processo educativo e suas relações com a sociedade. O vínculo com a realidade concreta, a consideração das reais possibilidades de educação, a clareza das causas dos problemas contemporâneos situados historicamente, são aspectos relevantes a serem considerados ao lado do aspecto técnico. O livro de didática que não tenha esta ampla visão, que não objetive a reflexão crítica, a idéia de mudança e de abordagens alternativas de ensino não estará sendo um poderoso auxiliar na superação das limitações da Educação Formal no contexto atual.

Isto implica em primeiro lugar, a necessidade de uma reflexão sobre a concepção de homem e sociedade o que possibilitará o exercício da tarefa docente em função de opções consistentes e coerentes.

É esta a hora de começar uma séria reflexão sobre o livro de didática, procurando selecioná-lo e utilizá-lo com maior adequação. Esta reflexão pode representar um importante serviço de exercício crítico. A busca de uma ação ideológica nos livros já editados e a serem editados, objetivando retirar deles elementos para uma verdadeira compreensão do ato de ensinar é de vital importância.

É hora de não perder vista a escola tal como ela está fun-

cionando, vitando assim que a dimensão prática fique stagnada em conjecturas intelectuais. É preciso que os livros de didática, ao lado da dimensão técnica, abram perspectivas para a participação consciente na solução de problemas oriundos das condições econômica, social e política que condicionam a educação. É preciso que abram caminho para a superação das contradições redimensionando a ação, para com isto legitimar a autenticidade do vínculo didático-social.

Nesta perspectiva, a Didática não seria um formulário rígido que vale por ele mesmo, que substitui e se coloca acima do aluno, a metodologia decorreria de um pressuposto teórico e consistente com os fins, o planejamento seria uma atividade racional para organizar a cultura coerentemente, o conteúdo seria adequado à cultura da qual ele se originou, a prática criativa que não perde de vista a realidade econômica e social. (MARTINS, 1984, p.89)8.

BIBLIOGRAFIA

- 1 – BLOOM, B. **Taxionomia de objetivos educacionais**. Rio de Janeiro, Globo, 1972.
- 2 – CANDAU, V.M.F. O papel da didática na formação de educadores. In: ---, **Didática em questão**. Petrópolis, Vozes, 1984. p. 12-22.
- 3 – FRACO, M.L.P.B. **O livro didático de História do Brasil**; a versão fabricada. São Paulo, Global, 1982.
- 4 – GAGNÉ, Robert M. Tecnologia educacional e aprendizagem. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL APLICADA À EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2. São Paulo, out. 1974. **Anais...** São Paulo, 1974.
- 5 – GATTI, B.A. **Atas do encontro nacional de prática de ensino**. São Paulo, Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 1983.
- 6 – GRONLUND, N.E. **A formulação de objetivos comportamentais para as aulas**. Rio de Janeiro, Rio, 1975. 102p.
- 7 – KUEZER, A. Z. & MACHADO, L. R. A pedagogia tecnicista. In: MELLO, G.N., org. **Escola nova; tecnicismo e educação compensatória**. São Paulo, Loyola, 1984. p. 29-52.
- 8 – MARTINS, M.A.U. **O professor como agente político**. São Paulo, Loyola, 1984.
- 9 – MELLO, G. **Namo de. Magistério de 1º grau; da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo, Cortez, 1982.
- 10 – NUTHALL, G. & SNOOK, J. Modelos contemporâneos de ensino. In: TRAVERS, R.M.W. **Second handbook of research on teaching**. Chicago, Rand Mc Nally, 1973. Cap. 2.
- 11 – OLIVEIRA, J.B.A. **Três perspectivas na avaliação dos livros didáticos**. Rio de Janeiro, ABT, 1984.
- 12 – PFEIFFER, J. **Uma visão nova em educação; análise de sistemas em nossas escolas e faculdades**. São Palo, EDUSP, 1971.
- 13 – REIS, Ângela & JOULLIÉ, Vera. **Didática geral através de módulos instrucionais**. Petrópolis, Vozes, 1981. 193 p.
- 14 – RICHAUDEAU, F. **Conception et production des manuales scolaires; guide pratique**. Paris, UNESCO, 1979.
- 15 – SAVIANI, D. **Educação; do censo comum à consciência filosófica**. São Paulo, Cortez, 1980.
- 16 – SEMINÁRIO "A DIDÁTICA EM QUESTÃO", 2. Rio de Janeiro, 1982. **Anais...** Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica, 1982.
- 17 – SILVA, E.F. **Leitura e realidade brasileira**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1983.
- 18 – TRAVERS, Robert M.W. Analisis del contenido de los materiales verbales. In: ---, **Introducion a la investigación educacional**. s.n.t., 1971. cap. 10, p.276-301. (mimeogr.)
- 19 – TURRA, G.M. Godoy et alii. **Planejamento de ensino e avaliação**. 9. ed. Porto Alegre, PUC/EMMA, 1975. 307p.
- 20 – VALENTE, S.M.P. **Didática; uma revisão histórico-crítica**. Londrina, Universidade Estadual de Londrina. MONOGR. (Esp. Met. Ens. Sup.). Centro de Educação, Comunicação e Artes da Universidade Estadual de Londrina, 1983. 84 p. (datilogr.).
- 21 – ZILBERMAN, R. et. alii. **Leitura em rise na escola; as alternativas do professor**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.