

José Carlos Libâneo

DIDÁTICA
Velhos e novos temas

Edição do Autor
Maio de 2002

INDICE

Parte I - Natureza e conteúdos da didática

- I. O essencial da didática e o trabalho de professor (p.4).
- II. A constituição do objeto de estudo da didática - contribuição das ciências da educação (p.8).
- III. A unidade entre a didática, as metodologias específicas das disciplinas e a prática de ensino (p.19).

Parte II - Novos temas

- IV. Para uma agenda de pesquisa em didática: velhos e novos temas (p.25)
- V. As mudanças na sociedade, a reconfiguração da profissão de professor e a emergência de novos temas na didática (p.34).
- VI. Algumas abordagens contemporâneas de temas da educação e repercussão na didática - A contribuição da pesquisa no campo do currículo. (p.43).
- VII. A interdisciplinaridade e a pedagogia crítico-social - Notas prévias. (p.70).
- VIII. O modo de pensar didático e a metodologia do ensino da didática (A relação objetivo-conteúdo-método na didática crítico-social)
- IX. Didática e processos do pensar - *Ensinando a pensar com os processos investigativos da ciência ensinada* (em elaboração)

Parte III - Interfaces

- X. Os campos contemporâneos da didática e do currículo - Aproximações e diferenças. (p.81).
- XI. Tecnologias da comunicação e da informação na formação de professores (p.105).
- XII. Didática e processos comunicacionais (em elaboração)
- XIII. Didática e Organização e gestão da escola. Projeto pedagógico (em elaboração)
- XIV. A dimensão pedagógica da educação física: questões didáticas e epistemológicas (p.113)
- XV. A prática pedagógica, os conteúdos e a escolha dos livros escolares (p.121).
- XVI. Didática e ética (em elaboração)

APRESENTAÇÃO

Este livro reúne textos de conferências e palestras elaborados nos últimos 5 anos, alguns já publicados outros não. Inclui, também, textos escritos para aulas ou discussões em grupos mais restritos, alguns deles ainda em construção. Na verdade, não é ainda um livro, mas um esboço de livro a ser publicado oportunamente, que estou disponibilizando aos professores de Didática e das Metodologias específicas das matérias, e aos pesquisadores na área. Minha idéia é de que os colegas interessados possam utilizar-se do livro para consultas pessoais ou, mesmo, em sala de aula, se assim o desejarem. Para isso, deixo minha autorização expressa para que os textos possam ser copiados. Obviamente, confio que quando imprimirem apenas um capítulo, façam-me o favor de fazer referência ao livro e ao seu autor, como é o correto.

Desde já declaro que aceitarei de bom grado sugestões que melhorem os textos. Essa minha iniciativa tem apenas duas explicações: 1ª) Vários e várias colegas me escrevem para pedir texto de uma conferência, ou pedem indicações sobre temas de aula sobre os quais eu já escrevi em capítulos de livro. 2ª) Percebi que há uma unidade temática entre vários textos que já havia escrito para diferentes ocasiões e julguei que poderia reuni-los e publicá-los.

O livro é composto de 16 capítulos, sendo que 4 deles ainda estão em fase de elaboração e não foram incluídos. São textos publicados anteriormente em livros ou revistas, relacionados com o debate em torno dos conteúdos da Didática. Alguns textos repetem idéias, mas isso será objeto de revisão para a publicação definitiva. Mesmo os textos que estão completos precisam de uma revisão, talvez para enxugá-los, talvez para atualizá-los (alguns têm mais de 5 anos).

Espero que façam bom uso do material que reuni. À medida que for produzindo os textos que faltam, avisarei aos colegas.

Agradeço à Aída Monteiro, atual coordenadora do GT - Didática da ANPEd, e ao Silas, que possibilitaram a divulgação destes textos na Internet.

Goiânia, julho de 2002.

José Carlos Libâneo

CAPÍTULO I

O ESSENCIAL DA DIDÁTICA E O TRABALHO DE PROFESSOR

Os alunos mais velhos comentam entre si: “Gosto dessa professora porque ela tem didática”. Os mais novos costumam dizer que com aquela professora eles gostam de aprender. Provavelmente, o que os alunos querem dizer é que essas professoras têm um modo acertado de dar aula, que ensinam bem, que com eles, de fato, aprendem. *Então, o que é ter didática?* A didática pode ajudar os alunos a melhorarem seu aproveitamento escolar? O que uma professora precisa conhecer de didática, para que possa melhorar o seu trabalho docente?

Acredito que a maioria do professorado tem como principal objetivo do seu trabalho conseguir que seus alunos aprendam da melhor forma possível. Por mais limitações que uma professora possa ter (falta de tempo para preparar aulas, falta de material de consulta, insuficiente domínio da matéria e dos métodos de ensino, desânimo por causa da desvalorização profissional etc.), quando a professora entra na sua classe, ela tem consciência de sua responsabilidade em proporcionar aos alunos um bom ensino. Apesar disso, saberá ela fazer um bom ensino, de modo que os alunos aprendam melhor?

Há diversos tipos de professores no ensino fundamental. Os mais tradicionais contentam-se em transmitir a matéria que está no livro didático. Suas aulas são sempre iguais, o método de ensino é quase o mesmo para todas as matérias, independentemente da idade e das características individuais e sociais dos alunos. Pode até ser que esse método de passar a matéria, dar exercícios e depois cobrar o conteúdo numa prova, dê alguns bons resultados. O mais comum, no entanto, é o aluno memorizar o que o professor fala, decorar o livro didático e mecanizar fórmulas, definições etc. Esse tipo de aprendizagem (vamos chamá-la de mecânica, repetitiva) não é duradoura. Na verdade, aluno com uma aprendizagem de qualidade é aquele que desenvolve raciocínio próprio, que sabe lidar com os conceitos e faz relações entre um conceito e outro, que sabe aplicar o conhecimento em situações novas ou diferentes, seja na sala de aula seja fora da escola, que sabe explicar uma idéia com suas próprias palavras. Há professores tradicionais que sabem ensinar os alunos a aprender assim, mas a maioria deles não se dá conta de que a aprendizagem duradoura é aquela pela qual os alunos aprendem a lidar de forma independente com os conhecimentos.

Os professores que se julgam mais atualizados (vamos chamá-los de **progressistas**) variam bastante os métodos de ensino. **Preocupam-se mais com as diferenças individuais e sociais dos alunos, costumam fazer trabalho em grupo ou estudo dirigido, tentam usar mais diálogo no relacionamento com as crianças, são mais amorosos. Essa forma de trabalho didático é, sem dúvida, bem mais acertado do que a tradicional.** Entretanto, quase sempre acabam tendo um entendimento de aprendizagem parecido com o tradicional. Na hora de cobrar os resultados do processo de ensino, pedem a memorização, a repetição de fórmulas e definições. Mesmo utilizando técnicas ativas e respeitando mais o aluno, fica a atividade pela atividade. **Ou seja, muitos professores não sabem como ajudar o aluno a, através de uma atividade, elaborar de forma consciente e independente o conhecimento.** Em outras palavras, as atividades que organiza para os alunos não os levam a uma atividade mental, não levam os alunos a adquirirem métodos de pensamento, habilidades e capacidades mentais para poderem lidar de forma independente e criativa com os conhecimentos que vão assimilando.

3ª teoria

→ Na perspectiva sócio-construtivista, o objetivo do ensino é o desenvolvimento das capacidades intelectuais e da subjetividade dos alunos através da assimilação consciente e ativa dos conteúdos. O professor, na sala de aula, utiliza-se dos conteúdos da matéria para ajudar os alunos a desenvolverem competências e habilidades de observar a realidade, perceber as propriedades e características do objeto de estudo, estabelecer relações entre um conhecimento e outro, adquirir métodos de raciocínio, capacidade de pensar por si próprios, fazer comparações entre fatos e acontecimentos, formar conceitos para lidar com eles no dia-a-dia de modo que sejam instrumentos mentais para aplicá-los em situações da vida prática.

Por que o termo *sócio-construtivista*? É *sócio* porque compreende a situação de ensino e aprendizagem como uma atividade conjunta, compartilhada, do professor e dos alunos, como uma relação social entre professor e alunos frente ao saber escolar. Quer dizer: o aluno constrói, elabora, seus conhecimentos, seus métodos de estudo, sua afetividade, com a ajuda do professor. O professor é aqui um parceiro mais experiente na conquista do conhecimento, interagindo com a experiência do aluno. O papel do ensino - e, portanto, do professor - é mediar a relação de conhecimento que o aluno trava com os objetos de conhecimento e consigo mesmo, para a construção de sua aprendizagem. O papel do ensino é possibilitar que o aluno desenvolva suas próprias capacidades para que ele mesmo realize as tarefas de aprendizagem e chegue a um resultado.

Em resumo, *atitude sócio-construtivista* significa entender que a aprendizagem é resultado da relação ativa sujeito-objeto, sendo que a ação do sujeito sobre o objeto é socialmente mediada. Implica, portanto, o papel do professor enquanto portador de conhecimentos elaborados socialmente, e interações sociais entre os alunos. A sala de aula é o lugar compartilhamento e troca de significados entre o professor e os alunos e entre os alunos. É o local da interlocução, de levantamento de questões, dúvidas, de desenvolver a capacidade da argumentação, do confronto de idéias. É o lugar onde, com a ajuda indispensável do professor, o aluno aprende autonomia de pensamento. Este é o ponto mais importante de uma atitude sócio-construtivista.

A didática e o trabalho de professores

conceito → A Didática é uma disciplina que estuda o processo de ensino no seu conjunto, no qual os objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas da aula se relacionam entre si de modo a criar as condições e os modos de garantir aos alunos uma aprendizagem significativa. Ela ajuda o professor na direção e orientação das tarefas do ensino e da aprendizagem, fornecendo-lhe segurança profissional. Essa segurança ou competência profissional é muito importante, mas é insuficiente. Além dos objetivos da disciplina, dos conteúdos, dos métodos e das formas de organização do ensino, é preciso que o professor tenha clareza das finalidades que tem em mente na educação das crianças. A atividade docente tem a ver diretamente com o "para quê educar", pois a educação se realiza numa sociedade formada por grupos sociais que têm uma visão distinta de finalidades educativas. Os grupos que detêm o poder político e econômico querem uma educação que forme pessoas submissas, que aceitem como natural a desigualdade social e o atual sistema econômico. Os grupos que se identificam com as necessidades e aspirações do povo querem uma educação que contribua para formar crianças e jovens capazes de compreender criticamente as realidades sociais e de se colocarem como sujeitos ativos na tarefa de construção de uma sociedade mais humana e mais igualitária.

missão da didática A Didática, portanto, trata dos objetivos, condições e meios de realização do processo de ensino, ligando meios pedagógico-didáticos a objetivos sócio-políticos. Não há técnica pedagógica sem uma concepção de homem e de sociedade, como não há concepção de homem e sociedade sem uma competência técnica para realizá-la educacionalmente. Por isso, o planejamento do ensino deve começar com propósitos

claros sobre as finalidades do ensino na preparação dos alunos para a vida social: que objetivos mais amplos queremos atingir com o nosso trabalho, qual o significado social das matéria que ensinamos, o que pretendemos fazer para que meus alunos reais e concretos possam tirar proveito da escola etc. As finalidades ou objetivos gerais que o professor deseja atingir vão orientar a seleção e organização de conteúdos e métodos e das atividades propostas aos alunos. Essa função orientadora dos objetivos vai aparecer a cada aula, perpassando todo o ano letivo.

em que consiste
ensinar

Dissemos que a Didática cuida dos objetivos, condições e modos de realização do processo de ensino. Em que consiste o processo de ensino e aprendizagem? O princípio básico que define esse processo é o seguinte: o núcleo da atividade docente é a relação ativa do aluno com a matéria de estudo, sob a direção do professor. O processo de ensino consiste de uma combinação adequada entre o papel de direção do professor e a atividade independente, autônoma e criativa do aluno.

o papel do
professor

O papel do professor, portanto é o de planejar, selecionar e organizar os conteúdos, programar tarefas, criar condições de estudo dentro da classe, incentivar os alunos, ou seja, o professor dirige as atividades de aprendizagem dos alunos a fim de que estes se tornem sujeitos ativos da própria aprendizagem. Não há ensino verdadeiro se os alunos não desenvolvem suas capacidades e habilidades mentais, se não assimilam pessoal e ativamente os conhecimentos ou se não dão conta de aplicá-los, seja nos exercícios e verificações feitos em classe, seja na prática da vida.

Podemos dizer, então, que o processo didático, é o conjunto de atividades do professor e dos alunos sob a direção do professor, visando à assimilação ativa pelos alunos dos conhecimentos, habilidades e hábitos, atitudes, desenvolvendo suas capacidades e habilidades intelectuais. Nessa concepção de didática, os conteúdos escolares e o desenvolvimento mental se relacionam reciprocamente, pois o progresso intelectual dos alunos e o desenvolvimento de suas capacidades mentais se verifica no decorrer da assimilação ativa dos conteúdos. Portanto, o ensino e a aprendizagem (estudo) se movem em torno dos conteúdos escolares visando o desenvolvimento do pensamento.

o que define
o processo
didático.

Mas, qual é a dinâmica do processo de ensino? Como se garante o vínculo entre o ensino (professor) e a aprendizagem efetiva decorrente do encontro entre o aluno e a matéria?

a dinâmica do
processo de
ensino

A força impulsionadora do processo de ensino é um adequado ajuste entre os objetivos/conteúdos/métodos organizados pelo professor e o nível de conhecimentos, experiências, requisitos prévios e desenvolvimento mental presentes no aluno. O movimento permanente que ocorre a cada aula consiste em que, por um lado, o professor propõe problemas, desafios, perguntas, relacionados com conteúdos significativos, instigantes e acessíveis. Por outro lado, os alunos, ao assimilar consciente e ativamente a matéria, mobilizam sua atividade mental e desenvolvem suas capacidades e habilidades.

Essa forma de compreender o ensino é muito diferente do que simplesmente passar a matéria ao aluno. É diferente, também, de dar atividades aos alunos para que fiquem "ocupados" ou aprendam fazendo, O processo de ensino é um constante vai-e-vem entre conteúdos e problemas que são colocados e a percepção ativa e o raciocínio dos alunos. É isto que caracteriza a dinâmica da situação didática, numa perspectiva sócio-construtivista.

Insistimos bastante na exigência didática de partir do nível de conhecimentos já alcançado, da capacidade atual de assimilação e do desenvolvimento mental do aluno. Mas, atenção: não existe o aluno em geral, mas um aluno vivendo numa sociedade determinada, que faz parte de um grupo social e cultural determinado, sendo que essas circunstâncias interferem na sua capacidade de aprender, nos seus

valores e atitudes, na sua linguagem e suas motivações. Ou seja, a experiência sociocultural concreta dos alunos são o ponto de partida para a orientação da aprendizagem. Professor que aspira ter uma boa didática necessita aprender a cada dia como lidar com a subjetividade dos alunos, sua linguagem, suas percepções, sua prática de vida. Sem essa postura, será incapaz de colocar problemas, desafios, perguntas relacionados com os conteúdos, condição para se conseguir uma aprendizagem significativa.

visão do professor

Talvez o traço mais marcante de uma didática crítico-social - numa perspectiva sócio-construtivista, superando o caráter somente instrumental da didática usual - seja o de atribuir ao trabalho docente o papel de mediação entre a cultura elaborada, convertida em saber escolar, e o aluno que, para além de um sujeito psicológico, é um sujeito portador da prática social viva.

CAPÍTULO II

A CONSTITUIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO DA DIDÁTICA - CONTRIBUIÇÃO DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (*)

O tema desta exposição não teria em si nada de especial, desde que se admita a existência de uma área de estudo denominada *Didática*, que tenha como objeto de estudo o *ensino*. Qualquer manual dessa disciplina, antigo ou recente, traz um capítulo sobre a relação da didática com as outras ciências da educação. Tanto quanto o fenômeno educativo, o ato didático tem uma pluridimensionalidade, de modo que a Didática não caminha isoladamente no campo dos conhecimentos científicos e não dá conta de resolver seus problemas sem a contribuição de outras ciências da educação. Além disso, a interdisciplinaridade tornou-se hoje um princípio inquestionável na organização do conhecimento e não há razão para que a Didática o desconheça.

A questão entretanto, não é tão simples. O que parece óbvio de um determinado ponto de vista pode ser descabido visto sob um outro prisma. Quem lida mais diretamente com ensino e pesquisa na Didática vê com naturalidade as contribuições da Psicologia, da Sociologia, da Linguística, da Teoria do Conhecimento, da Teoria da Educação, do Currículo etc. Fica fácil reconhecer essas contribuições porque elas são avaliadas a partir de um enfoque pedagógico-didático das situações do ensino. Mas a situação muda quando o didático é visto pelo olhar do psicólogo, do sociólogo, do linguista, do filósofo, do professor de Prática de Ensino. A tendência, nesses casos, é a de encarar as questões de ensino na perspectiva da área de conhecimento dessas especialidades. tal como tem acontecido, também, quando se discute a educação como objeto de estudo. Com isso, não é muito fora do comum que uma ou outra dessas áreas desqualifique a relevância da Didática ou até postule ocupar seu lugar. Já tive oportunidade de tratar desse assunto em publicação recente (Libâneo, 1992). Nesse artigo, discuto os entendimentos do termo *educação* nas várias arcos de conhecimento que se ocupam direta ou indiretamente do fenômeno educativo e escrevo a esse respeito:

É inevitável que ocorram entendimentos parcializados devido ao viés das várias áreas do conhecimento que se ocupam do fenômeno educativo, das diversas instituições que lidam com questões educacionais ou das experiências vividas na prática. Não é de estranhar que sociólogos, psicólogas, administradores escolares, professores, costumem abordar questões da educação apenas sob o prisma de sua formação acadêmica ou de suas experiências em instituições específicas. Os problemas surgem quando estes especialistas pretendem generalizar conclusões de estudos ou suas opiniões para todas as instâncias da prática educativa.

O tema, portanto, põe questões delicadas precisamente porque o ensino é um campo de interesse comum a vários campos do conhecimento. Não há como desconhecer a pluridimensionalidade do fenômeno *ensino*. Mas nós, da Didática dizemos: é precisamente em razão dessa pluridimensionalidade que se torna necessário postular o enfoque propriamente didático dos fenômenos educativos para, partindo daí, buscar a contribuição de outros campos científicos. Caso contrário, os enfoques parciais levariam a apreender um aspecto da totalidade do fenômeno *ensino*, configurando reducionismos. Mas essa afirmação, com certeza, soará estranha aos ouvidos dos especialistas de outras áreas que dirão, por sua vez, que nós é que reivindicamos exclusividade no tratamento das questões de ensino. E não

(*) Texto publicado nos Anais do VII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Goiânia, 1994, pp.65-78.

têm faltado posições contrárias e mesmo desqualificadoras da Didática como teoria geral do ensino. Chega a incomodar a insistência com que alguns filósofos, sociólogos e psicólogos da educação provocam os pedagogos, perguntando para que serve a Pedagogia ou a Didática ou qual a especificidade dessas disciplinas.

Como lidar com essas questões? Haverá soluções para esses impasses no diálogo entre as ciências da educação? Mais especificamente. é legítimo postular uma especificidade científica à Didática sem perder de vista a necessária integração e interação de conhecimentos? Será possível uma convergência dos especialistas das varias ciências da educação – sociólogos, psicólogos, lingüistas e outros - em torno de problemáticas específicas do ensino, da docência, da sala de aula, sem disputar exclusividade? Qual é a relevância e utilidade da Didática na formação de professores? Em que a Didática se distingue da Psicologia da Educação, das Metodologias de Ensino, das Práticas de Ensino e, ao mesmo tempo, como pode ocorrer uma integração entre essas e outras áreas de conhecimento?

Estas são as questões que pretendo tratar em seguida, problematizando o tema da exposição.

Qual é o campo do didático, qual é o objeto de estudo e o conteúdo próprio da Didática? As respostas a esta pergunta têm sido dadas em varias publicações, sendo um assunto bastante trabalhado na produção científica da área, Vou apenas fazer uma síntese da minha posição, para tentar em seguida buscar as áreas fronteiriças entre a Didática e outros campos de conhecimento.

Começo trazendo algumas definições de Didática colhidas em publicações de autores estrangeiros nas últimas décadas.

Vicente Benedito, espanhol (1987):

A didática é – está a caminho de ser - uma ciência e tecnologia que se constrói a partir da teoria e da prática, em ambientes organizados de relação e comunicação intencional, nos quais se desenvolvem processos de ensino e aprendizagem para a formação do aluno.

Contreras Domingo, espanhol (1990):

A Didática é a disciplina que explica os processos de ensino-aprendizagem para propor sua realização conseqüente com as finalidades educativas.

Renzo Titone, italiano (1974):

Didática é a ciência que tem por objeto específico e formal a direção do processo de ensinar, tendo em vista fins imediatos e remotos de eficiência instrutiva e formativa.

Karl Stocker, alemão (1964):

Compreendemos por doutrina geral do ensino, estruturação didática ou didática, a teoria da instrução e do ensino escolar de toda natureza em todos os níveis. (...) trata das questões gerais de todo ensino, comuns a todas as matérias e procura expor os princípios e postulados que se apresentam em *todas* as disciplinas. (...) O processo didático (...) tem seu centro no encontro *formativo* do aluno com a matéria de ensino.

Klingberg, alemão (1978):

A Didática é uma disciplina e científica da Pedagogia que se refere às relações regulares entre o ato de ensinar e a aprendizagem.

Danilov, russo (1978):

A didática estuda o processo de ensino, em cujo desenvolvimento ocorre a assimilação dos conhecimentos sistematizados, o domínio dos procedimentos para aplicar tais conhecimentos na prática, e o desenvolvimento das forças cognitivas do educando.

Estou trazendo estas definições, primeiro, para trazer um suporte da literatura internacional para avaliar minhas próprias posições; segundo, para mostrar que a Didática encontra-se em pleno movimento em outros países. Gostaria de destacar dessas definições alguns pontos que a meu ver dão o balizamento do campo do didático:

1. A didática é um ramo da ciência pedagógica. Por esta razão a didática está voltada, intencionalmente, para a formação do aluno em função de finalidades educativas.
2. A didática tem como objeto de estudo o processo de ensino e aprendizagem, especificamente os nexos e relações entre o ato de ensinar e o ato de aprender.
3. A didática aborda o ensino como atividade de mediação para promover o encontro formativo, educativo, entre o aluno e a matéria de ensino, explicitando o vínculo entre teoria do ensino e teoria do conhecimento.

Estes três pontos sintetizam minha concepção de Didática. Primeiro, entendo como fundamental dizer que a didática é uma disciplina “pedagógica”. Pedagogia, na minha concepção, é a teorização sobre finalidades e formas de intervenção na prática educativa num determinado contexto sócio-histórico. Algo é “pedagógico” à medida que carrega uma intencionalidade, isto é, quando traduz uma ação intencional orientada para objetivos explícitos. Se a Didática é uma disciplina pedagogicamente orientada, então o processo de ensino implica uma comunicação intencional entre professor e alunos voltada para fins sociais e para ações definidas destinadas à aprendizagem. É o que chamo de caráter ético-valorativo da Didática. Além disso, afirmar o caráter sócio-histórico da prática educativa - e o ensino como modalidade peculiar de prática educativa - significa dizer, também, que o processo de ensino se realiza e se produz num marco institucional, isto é, no quadro das necessidades e interesses vigentes na dinâmica da sociedade. Portanto, está inserido no âmbito de outras práticas políticas, culturais, organizativas etc. - o que reforça a dependência do ensino em relação aos objetivos sócio-políticos e pedagógicos.

O segundo ponto que extraio das definições mencionadas diz respeito às relações entre ensino e aprendizagem como sendo um especial foco de interesse da Didática. Estes dois termos e - ensino e aprendizagem —, aparecem tantas vezes junto na nossa fala cotidiana que quase não chama a atenção o fato de que os autores mencionados põem em destaque tanto o ensino quanto a aprendizagem, um complementando outro. Quem tem familiaridade com as tendências pedagógicas sabe que elas se diferenciam bastante quanto ao peso que dão a um ou outro pólo do ato didático. Minha posição sustenta a idéia de que o ensino é uma atividade intencional destinada a assegurar a aprendizagem dos alunos. Mas não vejo aí uma relação linear de causa-efeito, o professor ensina, o aluno aprende. Vejo uma relação dinâmica na qual o professor dirige o processo de ensinar de modo que, com a parceria dele, o próprio aluno vai ampliando suas capacidades cognitivas e realiza, ele mesmo, as tarefas de aprendizagem. Mas é preciso ter em conta que o ensino não se reduz a estes aspectos internos. O ensino desenvolve uma relação num determinado contexto social, expondo-se a exigências sociais, implicando outros educadores além do professor, interagindo com aspectos externos tais como os objetivos pedagógicos, os conteúdos, o ambiente e a estrutura organizacional da escola etc. É importante frisar, então, que a Didática, como teoria do processo de ensino, investiga os nexos entre o ensino e a aprendizagem, entre o trabalho docente e o trabalho discente, entre a direção do professor e a autoformação do aluno, relações essas que indicam os elementos comuns do ensino das diferentes matérias.

O terceiro ponto mencionado decorre do anterior. A aprendizagem é a referência básica do ensino, de modo que o ensino atua como mediação na

efetivação da relação ativa do aluno com os objetos de conhecimento. Aqui está o cerne da posição que defendo: o ensino configura-se como o provimento das condições e modos de assegurar o processo de conhecimento pelo aluno, sob a condução pedagógica do professor. Por outras palavras, o ensino é um processo pelo qual o aluno pode desenvolver suas forças e capacidades mentais para construir, reconstruir, elaborar, reelaborar conhecimentos e modos de ação.

Em resumo, o campo do didático é o ensino, isto é, investigar os nexos entre ensino e aprendizagem para propor princípios, formas, diretrizes que são comuns e fundamentais ao ensino de todas as matérias.

Com que categorias lida a Didática? Quais são os elementos constitui' Vos do ato didático? A análise do ato didático destaca uma relação dinâmica entre três elementos - professor, aluno, matéria - a partir dos quais podemos fazer aquelas clássicas perguntas Para que ensinar? O que ensinar? Quem ensina? Para quem se ensina? Como ensinar? Sob que condições se ensina?

Estas perguntas definem os elementos constitutivos ou categorias da Didática e formam, de fato, o seu conteúdo. Obviamente, o significado de cada um desses elementos e a relação que se faz entre eles dependem, fundamentalmente, de uma concepção filosófica, de uma abordagem epistemológica. Não vou deter-me nessa questão. Quero apenas destacar que é a partir dos elementos constitutivos do ato didático que vamos encontrar a contribuição de outros campos científicos.

Vejamos isso rapidamente. Os *objetivos*, gerais ou específicos, requerem conhecimentos de Filosofia da Educação, Teoria da Educação, Teoria do Conhecimento, Antropologia. A Didática traduz objetivos sociais e políticos da educação em objetivos de ensino. Ela expressa a dimensão de intencionalidade da ação docente.

A seleção e organização dos *conteúdos* implicam, ao menos: os conteúdos e métodos de investigação da ciência ensinada (estrutura lógica da matéria); adequação às idades, ao nível de desenvolvimento mental dos alunos, aos processos internos de assimilação; processos de desenvolvimento da linguagem; significados sociais dos conhecimentos.

Nas categorias *professor e aluno* entram muitas áreas fronteiriças: a Filosofia, a Psicologia, a Sociologia, a Linguística, a Teoria da Comunicação e as áreas compostas como a Psicopedagogia, a Sociolinguística, etc. A relação professor-aluno, voltada basicamente à formação intelectual, implica aspectos gnoseológicos, psíquicos e socioculturais. Se considerarmos não apenas o professor, mas outros educadores, veremos que entram outras áreas de conhecimento ligadas ao ambiente em que ocorre o processo de ensino, tais como a teoria da organização escolar, a administração escolar, os meios de comunicação, a propaganda etc. O processo de ensino envolve uma relação social, professor e alunos pertencem a grupos sociais, a escola e a sala de aula são grupos sociais envolvendo uma dinâmica de relações internas.

Os *métodos*, como se sabe, mantêm estreita relação com objetivos e conteúdos, com o sujeito que aprende, implicando a Teoria do Conhecimento, a Psicologia, a Linguística, a Teoria da Comunicação etc.

Esta breve referência aos conhecimentos de outras áreas que intervêm na compreensão do fenômeno *ensino* mostra que a Didática é uma disciplina de integração, articulando numa (corja) geral de ensino as várias ciências da educação e compondo-se com as metodologias específicas das disciplinas curriculares. Combina-se o que é geral, elementar, básico para o ensino de todas as matérias com o que é

específico das distintas metodologias A Didática é assim, *uma* disciplina de intersecção, uma disciplina-síntese, tal como escreve Penin (1988):

No âmbito dos cursos de licenciatura, entendo a didática como sendo uma área de intersecção e ponto de imbricação com as diversas disciplinas que compõem tais cursos. (...) A didática se reveste de um caráter de disciplina-síntese no curso de licenciatura pois deve provocar reflexão de conjunto sobre conceitos que introduz e conceitos tratados em outras disciplinas. A tarefa do professor de Didática é, portanto, facilitar para o aluno a articulação dos conhecimentos que possui e que dizem respeito ao ensino, possibilitando-lhe explicitar sua síntese, através de uma proposta educacional que considere o caráter político-ideológico das decisões de ensino de uma dada disciplina.

Tomar a Didática como disciplina de integração ou disciplina-síntese, implica reconhecer que ela tem dois campos conexos e integrados de saber, o ensino e o ensino de determinada matéria, Isso significa que para ensinar uma matéria não basta dominar os conteúdos ou ter domínio da prática de ensino dessa matéria. Para que um professor transforme as bases da ciência e que é especialista, em *matéria de ensino*, e com isso oriente o ensino dessa matéria para a formação da personalidade do aluno é preciso que ele tenha: a) formação na matéria que leciona; b) formação pedagógico-didática na qual se ligam os princípios gerais que regem as relações entre o ensino e a aprendizagem com problemas específicos do ensino de determinada matéria.

Por exemplo, um professor de história ocupa-se do ensino da ciência histórica, do método de investigação da história; quer ajudar seus alunos a desenvolverem capacidades de pensar historicamente, que compreendam a história como processo etc. Entretanto, a tarefa de ensinar requer do professor conhecimentos e práticas que vão mais além do fato de ele ser um especialista em história. Quais são esses conhecimentos e práticas? Vou mencionar alguns:

- introduz objetivos explícitos ou implícitos, de cunho ético, ideológico, filosófico, político, que dão determinada direção ao trabalho docente;
- transforma o saber científico em conteúdos formativos, isto é, em função de propósitos educativos;
- seleciona e organiza conteúdos. mediante critérios lógicos, ideológicos e psicológicos, estabelecendo uma determinada seqüência conforme idade, nível de desenvolvimento mental, experiência sociocultural dos alunos;
- utiliza métodos e procedimentos de ensino que não são dados naturalmente apenas pelos métodos de investigação da matéria ensinada;
- trabalha numa determinada estrutura organizacional em que participa como membro de um grupo social. compartilha de valores, opiniões, crenças e práticas de interação e convivência.
- estabelece determinadas formas de interação social com alunos, com implicação de elementos afetivos.

Quero mostrar que essas características da docência não são inerentes ao conteúdo de uma matéria. Elas devem ser buscadas fora do âmbito da ciência ensinada. Em outras palavras, para ensinar história não basta saber história, é preciso a didática e a metodologia específica do ensino de História para compreender o ensino na sua totalidade. Muitos dos conceitos que integram o corpo teórico da Didática são objeto de estudo de disciplinas como Teoria do Conhecimento, Psicologia, Sociologia, Filosofia, Linguística, Estrutura e Funcionamento do Ensino, Teoria da Organização Escolar etc., Seria desejável que o conteúdo tratado nessas

disciplinas estivesse voltado de fato para a formação do professor, de modo a fornecer os conhecimentos a serem integrados na Didática. Sabemos que isso não acontece. Daí meu entendimento a Didática não pode deixar de ser uma disciplina-síntese, uma disciplina de integração, planejada de modo criativo, cujo conteúdo seja a descrição, explicação do processo de ensino e proposição de princípios de ação didática comuns a todas as matérias.

Não se trata, portanto, de uma Didática à parte das metodologias específicas das matérias e muito menos uma metodologia geral para todas as matérias. Ao contrário, são áreas do saber pedagógico articuladas entre si, tal como escreve o didata alemão Klingberg (1988:32):

Enquanto as metodologias dos diferentes ensinamentos destinam-se a analisar questões do ensino de uma matéria determinada, o objeto da Didática é de natureza geral. A Didática abstrai as particularidades das distintas matérias e generaliza as manifestações e leis específicas do ensino e aprendizagem nas diferentes disciplinas e formas de ensino.

Até agora procurei trazer meu entendimento acerca do campo teórico da Didática e das contribuições de outros campos de conhecimento para a constituição de seu objeto de estudo. Não creio que haja consenso em torno do que acabei de expor. Entretanto, penso que os pesquisadores envolvidos com a Didática precisam enfrentar as questões relacionadas com as fronteiras das várias áreas de conhecimento que colocam a educação e o ensino como parte de suas preocupações. Como a Didática é vista pelos vários segmentos de educadores? Quem são os interlocutores da Didática? De onde vem a oposição à existência da Didática como disciplina com conteúdo próprio? Vou considerar, inicialmente, alguns posicionamentos correntes sobre a Didática.

1. Está difundida ainda uma visão de senso comum de que a Didática é a parte prática do ensino. Já como há uma idéia de que o campo do pedagógico é o campo do metodológico, também há a idéia de que o campo do didático é o dos métodos e técnicas de ensino. Aliás, gente de cabeça boa monta sua argumentação anti-didática em cima do pressuposto, insustentável hoje, de que o objeto da Didática seria os métodos de ensino. Obviamente a Didática tem muito de métodos e técnicas, mas é um erro reduzi-la a uma teoria dos métodos de ensino. Os que ainda insistem nessa tecla desconhecem o campo teórico da Didática.
2. Outra idéia muito comum, mas de melhor nível, é que uma Didática chamada geral seria dispensável. Todo o conteúdo a ser incluído na didática de uma disciplina caberia numa disciplina chamada *Prática de Ensino*. Ou seja, para você ensinar Matemática, História, Geografia, basta dominar o conteúdo e a metodologia dessas matérias, acrescentando aí um pouco de psicologia da aprendizagem. Acho que esta posição tem o viés, até compreensível, da especialidade do professor de Prática de Ensino. Mas acho sumamente relevante que o desenvolvimento dos conteúdos e métodos de investigação, bem como a epistemologia das disciplinas, tenham penetrado o campo do ensino, gerando uma rica diferenciação interna no campo da Pedagogia. Todavia, acho problemática a separação entre a Metodologia/Prática de Ensino das disciplinas e a teoria geral do ensino, especialmente por causa da desatenção ao fundamento pedagógico-didático do ensino das disciplinas específicas.
3. Um terceiro grupo põe a Didática em cheque com base numa discussão de cunho epistemológico. Aqui há duas tendências. Numa estão intelectuais que questionam a especificidade epistemológica da Didática mas que estão

distanciados do interesse pela prática docente cotidiana, como é o caso de um segmento de sociólogos e filósofos da educação que, via e regra, não conhece o campo específico de investigação da Didática. Noutra tendência estão pesquisadores ligados às questões práticas do ensino mas que negam à Didática estatuto científico próprio e atribuem à sua área de especialização certa supremacia no tratamento das questões do ensino. Esta tendência é ocupada basicamente por um segmento de especialistas da Psicologia e da Linguística e, mais raramente, da Sociologia da Educação.

4. Finalmente, há o grupo que reconhece a especificidade teórica da Didática sem desconhecer seu caráter multi e interdisciplinar. Há nesse grupo uma variedade de formulações em torno do que seria seu campo próprio de investigação. Alguns autores vêm tratando desse assunto, especialmente Oliveira (1992).

Quais seriam os equívocos desses posicionamentos, obviamente do ponto de vista de um especialista em Didática?

Nada tenho a dizer sobre as afirmações de senso comum sobre a Didática - métodos e técnicas de transmissão da matéria - embora seja uma idéia muito difundida entre professores de todos os graus de ensino. Muitos críticos da área da filosofia, sociologia cometem a falha de olhar a didática com um olhar de senso comum.

Em relação às outras posições, convém começar por dizer que estamos assistindo na campo da educação a duas tendências paradoxais. De um lado, a diferenciação das ciências humanas tem trazido maior especialização nos campos de conhecimento, como é o caso da Psicologia, Sociologia, Linguística. Teoria do Conhecimento. Teoria da Comunicação, todas com forte influência na educação. Por outro lado tem crescido o movimento pela interdisciplinaridade, buscando a superação da especialização excessiva. A impressão, no entanto, é que essas áreas do conhecimento, com notáveis exceções, mantêm uma disputa pela hegemonia no campo do ensino. Desconhecendo ou negando o campo teórico da Didática, tendem a urna postura exclusivista como se seu campo de conhecimento, incluindo seu próprio sistema conceitual e metodologia de investigação, fosse capaz de resolver todos os problemas didáticos. Esse posicionamento abre espaço a toda sorte de reducionismos. Por exemplo, a teoria psicológica do construtivismo substituiria qualquer didática, as teorias psicolinguísticas teriam o suporte necessário para orientar práticas de ensino, a Sociologia do currículo cobriria qualquer busca de especificidade do didático. E claro que não se está postulando o exclusivismo da Didática para lidar com os problemas do ensino, nem de retirar sua dimensão pluridisciplinar e nem de minimizar a importância da problemática epistemológica que a envolve. O problema está em pulverizar o ensino como objeto de estudo aglutinador das investigações de cunho psicológico, linguístico, sociológico etc.

Vou considerar algumas dificuldades na busca de um diálogo interdisciplinar entre a Didática e outros campos científicos.

1. Há um segmento de sociólogos da educação que não tem se acertado com a Didática. Uma característica forte desse segmento tem sido a de influenciar o professorado a optar pelo primado da análise sócio-política da escola e da sala de aula, minimizando os aspectos didáticos e metodológicos. Dizem que as questões da escola não são técnicas mas políticas. Trata-se, obviamente, de uma tendência à sociologização do pensamento pedagógico, em muitos casos responsável por boa parte dos *slogans* usados pelo professorado. Atualmente alguns intelectuais continuam a fustigar a Pedagogia, a Didática, o trabalho cotidiano das escolas, por conta ora de uma provalada insuficiência epistemológica dessas áreas ora de serem disciplinas e práticas retrógradas frente à pós-modernidade. Adeptos do discurso pós-moderno, criticam os pedagogos porque o que investigam e o que fazem nas escolas

não resiste às exigências da pós-modernidade. Eis que encontramos-nos frente a outro discurso imobilizante do trabalho escolar, como foi o discurso reprodutivista. Não é que não se deva dar importância ao pensamento pós-moderno para uma pedagogia crítica, ou às análises macroestruturais da Sociologia da Educação. O problema é que mais uma vez essas análises jogam a atividade docente ao descrédito por conta de menosprezar o discurso pedagógico; de dizer que a escola convencional está superada, que o professorado é incapaz de se inserir na contemporaneidade. que o dar aula" é coisa retrógrada diante da mídia eletrônica etc. Esse segmento de intelectuais, ao desqualificar o trabalho docente na escola, contribuem para acentuar o desprestígio social da profissão de professor e, mi fim, a desqualificação acadêmica de tudo que diga respeito á pedagogia e à didática. Com isso, travam uma estranha associação com setores políticos e econômicos da sociedade que inviabilizam uma escola pública de qualidade para o povo.

Outra questão preocupante para a educação diz respeito a uma exacerbação do relativismo ético e do ceticismo pedagógico no pensamento pós-modernista. Obviamente o pensamento pós-moderno é anti-pedagogia, ao menos dentro do sentido de pedagogia que já explicitiei aqui. Mas nós, pedagogos, temos um compromisso com a prática muito mais direto que ode outros intelectuais envolvidos com a temática educacional. Esse compromisso com a prática — com a escola, alunos, pais envolve necessariamente intencionalidade, valorações. A recusa da Pedagogia significa a recusa de opções ético-valorativas, a renúncia á postulação de objetivos e metas mais específicos para o trabalho em sala de aula. A insistência do pós-modernismo no relativismo ético, na descrença na ação política, na morte das utopias, na crítica da razão, no esvaziamento dos ideais etc., traz uma problema crucial ao educador que é a adoção de um ceticismo pedagógico e o enfraquecimento de sua responsabilidade moral, o que compromete qualquer sentido educativo da prática docente.

2. Algumas orientações teóricas da Psicologia da Educação também atravessam as pretensões de especificidade teórica da Didática. A Psicologia há muito luta pela hegemonia científica no campo do ensino. Mais recentemente, com a onda do construtivismo, passou-se a dar peso às teorias do conhecimento para a compreensão do processo de aprendizagem (que alguns chamam, a meu ver equivocadamente, de epistemologia). Devo insistir que essas duas áreas de conhecimento São centrais na análise da problemática do ensino. posso dizer mesmo que são as mais centrais. A Psicologia tem uma afinidade direta Com a Didática e uma teoria do conhecimento é a base para a compreensão científica do processo de ensino. Como escreve Klingberg:

O ensino em seu núcleo é um processo de conhecimento (...) O caráter científico do ensino significa principalmente a condição do processo de ensino sobre a base do conhecimento das leis do processo do conhecimento" (p. 142).

O reparo que faço é sobre o reducionismo ou, ao menos, a uma visão excessivamente parcializante por parte de um segmento de psicólogos de variada orientação teórica, principalmente por conta da pouca relevância que dão ás ações de ensino no processo de aprendizagem. Entre os construtivistas mais ortodoxos, por exemplo, há um entendimento de que é impossível uma pedagogia de base piagetiana (Lajonquière, 1992). assim como há outros mais abertos que admitem urna relação possível entre a aprendizagem construtiva da teoria psicogenética e o ensino (Castorina, 1994). Evidentemente, estamos frente a distintas concepções sobre a relação ensino-aprendizagem e não cabe simplesmente afastá-las em nome de outras. Mas não posso deixar de apontar em algumas orientações: da Psicologia da Educação uma postura anti-pedagogia e anti-didática e urna reincidência do psicologismo no ensino. De fato, é comum ouvirmos afirmações assim: "o professor não ensina, o aluno é que constrói seu conhecimento"; "a verdadeira escola é a

prática de vida da criança, não o saber sistematizado"; "a criança tem que lidar com coisas concretas, não com teorias..." O professorado pode estar encontrando nas práticas de ensino supostamente "construtivistas" ótimas justificativas para se livrar do peso de seu despreparo teórico e profissional. Mesmo admitindo a seriedade dos intelectuais que sugerem essas práticas, é preciso saber como os professores as recebem. Podem estar levando a um comportamento de recusa do saber teórico, de não intervenção do docente-adulto no processo de aprendizagem, de esvaziamento dos conteúdos, de ausência de qualquer orientação, de anulação da necessária autoridade moral, profissional e técnica do professor. O que, no fim das contas, significa desqualificação da escola, do professor, do ensino e, conseqüentemente, desescolarização e ensino de baixa qualidade.

3. Outro campo mais recente de intersecção com a Didática são os estudos na área da linguagem, que vêm tendo desenvolvimento teórico significativo nos últimos anos. Sem dúvida, o ato didático tem na linguagem um fone componente, mas freqüentemente aparecem textos em que o didático fica reduzido a um ato de interação verbal ou de comunicação. A linguagem, de fato, intervém na mediação didática mas, no que se refere ao ensino, deve ser considerada uma das dimensões do didático.

4. Há problemas, também, entre Didática e Currículo. As dificuldades começam com o lugar ocupado por essas disciplinas no campo do conhecimento. Os pedagogos alemães, por exemplo, situam a Didática como ramo do campo científico da Pedagogia — termo geral empregado para designar o conjunto de conhecimentos aplicados ao estudo do fenômeno educativo, com forte conotação ético-normativa - sendo o currículo uma parte de seu conteúdo. Em países de origem inglesa onde predomina uma tradição positivista, a Pedagogia perde aquele sentido e usa-se em seu lugar o termo "educação", e aí é o currículo que ganha destaque ficando o pedagógico e o didático reduzidos ao terreno das prescrições metodológicas. Não é casual que as definições mais clássicas de cada um dos termos referem-se á mesma coisa. Diziam os norte-americanos que Currículo é conjunto de todas as experiências da criança providas e organizadas pela escola; dizem em os didatas que a Didática estuda o processo de ensino e aprendizagem envolvendo as atividades conjuntas do professor e alunos. Obviamente esses diferentes enfoques determinarão distintas concepções teóricas, linhas de pesquisa, opções na organização de uma grade curricular.

Como se vê há evidentes dificuldades de entrosamento entre as várias disciplinas no que se refere à investigação dos problemas do ensino, com reflexos no sistema de formação de pedagogos e professores, na organização de currículos, nas tentativas de trabalho inter ou multidisciplinar. Penso que seria estratégico um pacto suprapartidário para enfrentarmos as questões relacionadas com as fronteiras de cada área de conhecimento, tendo em vista melhores escolas, professores melhor preparados, alunos melhor educados. Penso que a Didática pode suprir esse papel integrador, constituindo, junto com os conhecimentos de outras áreas, uma base teórico-prática sólida para orientar os professores no seu trabalho de "dar aula".

Finalmente, vou concluir com quatro pontos:

1. Não quero ser injusto com muitos psicólogos, sociólogos, pedagogos. pedagogos. Lingüistas, que efetivamente estão empenhados em desenvolver a sua área de conhecimento numa perspectiva interdisciplinar, respeitando-se mutuamente no trabalho profissional e acadêmico, inclusive compartilhando suas preocupações com pedagogos e didatas.

2. Entretanto, é notório o menosprezo de muitos intelectuais que circulam pelo campo educacional pelas questões da escola básica e do ensino e, por conseqüência, da Pedagogia e Didática, consideradas como pesquisa de segunda

linha. Obviamente isso tem a ver com o desprestígio social e econômico da profissão de professor, acarretando a desqualificação acadêmica da área. Infelizmente o posicionamento desses intelectuais soma-se ao de setores econômicos e políticos da sociedade, acentuando o descaso pelo exercício profissional da docência e o desgaste do ensino público. Além disso, desencoraja qualquer esforço de trabalho interdisciplinar

3. A Didática está impregnada de multidisciplinaridade e de interdisciplinaridade. Ela se enriquecerá mais quanto mais der conta de postular o que lhe é específico e, a partir daí, explorar as fronteiras e zonas intermediárias do conhecimento científico. A especificidade e a integração são dois movimentos que se articulam. Quanto mais se busca a especificidade mais se destacam os limites de uma disciplina, forçando a interdisciplinaridade e a integração. Quanto mais integração, mais necessidade de estruturação de cada campo de conhecimento. Quero dizer com isso que a estruturação do conteúdo próprio da Didática é um passo prévio para a interdisciplinaridade e não uma limitação.

4. Quero deixar um recado aos pedagogos, docentes e não docentes. Para conquistarmos maior reconhecimento social e acadêmico, precisamos ser mais rigorosos e competentes como pesquisadores e profissionais. A falta de tradição científica da Pedagogia no Brasil é em parte responsável por esse tipo de discussão que estou trazendo. A fragilidade teórica do campo da Pedagogia leva a que seu discurso seja invadido ou substituído pelo das demais ciências humanas que disputam a primazia no estudo de problemas educativos. Há fracasso escolar? É que a escola não fala a linguagem das crianças. As crianças pobres enfrentam dificuldades de aprendizagem? É que os professores não levam em conta as relações de poder existentes na sala de aula, é um problema sociológico. Ou, é porque a escola não respeita os sistemas de cognição próprios de cada idade, e uma questão psicológica. A escola perdeu a qualidade? A solução é introduzir novas metodologias, vídeos, computadores, que vão tornar as aulas mais sugestivas. O que os pedagogos têm a dizer sobre esses reducionismos? Estamos cientificamente capacitados a postular à Pedagogia seu papel de integrar conhecimentos das demais áreas em função de uma aproximação global e intencional da problemática educativa? Penso que sem o reconhecimento de um campo próprio de investigação da Pedagogia e sem a competência para nos apropriarmos das contribuições das demais disciplinas, fica difícil sustentar, também, a especificidade teórica da Didática. Dentro desse ponto de vista, a pluridimensionalidade no tratamento dos problemas educacionais não elimina a unicidade do campo do conhecimento pedagógico. É esta unicidade que permite, no dizer do pedagogo espanhol Jaime Sarramona, “estabelecer (para a Pedagogia) um corpo científico que tem o fenômeno educativo em seu conjunto como objeto de estudo, com a finalidade expressa de dar coerência à multiplicidade de ações parciais” (1985:56). A afirmação vale para a Didática. E nesse mesmo sentido que considero a Didática uma disciplina de integração das diferentes contribuições que as ciências da educação fornecem, a partir de seu próprio objeto específico de estudo.

Referências bibliográficas

BENEDITO. V. *Introducción a la Didáctica*. Barcelona: Barcanova, 1987.

- CASTORINA, J. A. "Teoria psicogenética da aprendizagem e a prática educacional: questões e perspectivas". *Caderno de Pesquisa*. S. Paulo, n.88, p.37-46, fev.1994.
- DANILOV, M. Á. e SKATKIN. M.N. *Didáctica de la escuela media*. Havana, Editorial Pueblo y Educación, 1984.
- CONTRERAS DOMINGO, José. *Enseñanza, curriculum y profesorado - Introducción crítica a la Didáctica*. Madrid, Akal, 1990.
- KLINGBERG. L. *Introducción a la Didáctica General*. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1978.
- LAJONQUIER3, L. de. Acerca da instrumentação prática do construtivismo: a (anti) pedagogia piagetiana. ciência ou arte? *Cadernos de Pesquisa*. S. Paulo: n. 81, p.61-66, maio 1992.
- LIBÂNEO, J. C. Os significados da educação, modalidades de prática educativa e a organização do sistema educacional". *Inter-Ação*, Rev. da Faculdade de Educação/UFG, Goiânia, 16 (1-2), p.35-46, Jan.-dez. 1992.
- LIBÂNEO, J.C. *Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente - Estudo introdutório sobre Pedagogia e Didática*. S. Paulo: PUC/SP, 1990. Tese de Doutorado.
- PENIN, S.T.S. "A prática de ensino da disciplina didática nos cursos de licenciatura da FEUSP: considerações sobre uma vivência". *Cadernos do CEDES*, n 21. São Paulo: Cortez/CEDES, 1988.
- SARRAMONA, J. e Marques, 5. *Que es la Pedagogía?* Barcelona: IAje. U%AC, WX5.
- SIOCKER, K. *Principios de Didáctica moderna*. Buenos Aires: Kapeslusz. 964.
- TJTONE, R. *Metodologia Didáctica*. Madrid: Rialp, 1924.
- VISALBERGI A. *Pedagogia e scienze de l'educazione*. Milano: A. Mondadori Editore, 1983.

CAPITULO III

A UNIDADE ENTRE A DIDÁTICA, METODOLOGIAS ESPECÍFICAS E AS PRÁTICAS DE ENSINO (*)

Pretendo discutir neste texto uma questão controvertida que diz respeito à formação de professores para o ensino de 1º e 2º graus: a relação entre a Didática e as Metodologias específicas das matérias e, por conseqüência, a relação entre Didática e Prática de ensino. O assunto interessa aos cursos de habilitação ao magistério de 1º Grau, de pedagogia e de licenciaturas.

As prescrições legais que tratam dessa questão induzem à ambigüidade na delimitação do campos de estudos da Didática. Na organização curricular das escolas é comum considerar a Didática, a Metodologia de ensino das matérias, a Prática de ensino e o Estágio Supervisionado como disciplinas independentes entre si. Às vezes, Didática se confunde com Metodologia de Ensino, e Prática de Ensino com Estágio Supervisionado. Por exemplo, o Parecer 349/72, que regulamenta o artigo 30 da Lei 5.692/71 ao explicitar o conteúdo da disciplina Didática e Prática de ensino. diz o seguinte: “a Didática compreenderá estudos relativos à Metodologia de Ensino, sob os aspectos do planejamento, execução (...) e de verificação da aprendizagem, conduzindo à Prática de Ensino. (...) Com relação à Prática de Ensino, o aluno-mestre (...) compreenderá a estrutura, organização e funcionamento da escola de 1º grau e entrará em contato com seu futuro campo de trabalho. (...) Poderá ser anterior, concomitante e posterior à Didática, embora não haja dúvida de que a concomitância tem vantagem sobre as outras duas (...) A Prática de ensino deverá ser realizada nas próprias escolas da comunidade, sob a forma de Estágios Supervisionados.

A Resolução nº 9/69 que fixa os mínimos de conteúdo e duração da formação pedagógica nos cursos de licenciatura incluem entre as matérias pedagógicas a Didática, estabelecendo no seu art. 20: “Será obrigatória a Prática de Ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional, sob forma de estágio supervisionado, a desenvolver-se em situação real, de preferência em escola da comunidade.

O ponto de vista que vou defender é simples. Primeiro: a Didática é uma disciplina unitária, incluindo em seu campo de estudos as Metodologias Específicas de ensino das matérias (as também denominadas “didáticas especiais”). Segundo: a Prática de Ensino não deve ser tratada como disciplina isolada, uma vez que é parte integrante do conteúdo da Didática e das Metodologias específicas, o mesmo acontecendo com o Estágio Supervisionado. Em síntese: a Didática é a teoria e a prática do processo de ensino. As Metodologias específicas das matérias têm como objeto de estudo as peculiaridades do processo de ensino de cada uma dessas matérias, quanto aos objetivos, conteúdos e métodos conforme os níveis de escolarização. A Prática de Ensino é o processo e o resultado da formação profissional propiciada por essas duas disciplinas, pelo currículo do curso em seu conjunto, pela unidade teórico-metodológica da instituição formadora. Há uma unidade e um vínculo recíproco entre a Didática e as Metodologias específicas, assim como ambas são disciplinas pedagógicas. Neste sentido, compreende-se a Didática como campo de estudos unitário, unidade que é assegurada pela Pedagogia, que é o campo de conhecimento que investiga finalidades e meios do processo educativo. Com efeito, na prática educativa, em decorrência de seu caráter histórico-social, conteúdos e formas não existem por si mesmos, mas referidos a a finalidades

(*) Texto apresentado no V ENDIPE, Belo Horizonte, 1989

educativas, ou seja, a propósitos pedagógicos que orientam a ação escolar dentro de um determinado contexto de interesses sociais.

Formulado o núcleo básico da minha proposição, devo delimitar alguns conceitos. A Didática é uma disciplina pedagógica, é um ramo da Pedagogia, ao lado da Teoria da Educação, da Teoria da Organização Escolar, da Teoria da Escola. A Didática é uma matéria de estudo e um instrumento de trabalho docente que se ocupa de investigar as relações entre o ensino e a aprendizagem. Ela faz a ponte entre a teoria pedagógica e a prática educativa escolar. Inclui, portanto a reflexão teórica proporcionada pela teoria pedagógica e os elementos científicos e características do processo de ensino no seu conjunto e das suas peculiaridades conforme cada matéria de ensino.

Ao referir-me, à fundamentação pedagógica da Didática e das Metodologias específicas, parto de um entendimento explícito de Pedagogia. A Pedagogia, segundo Suchodolski, investiga os fatores que concorrem para a formação do homem em seu desenvolvimento histórico para, daí, formular conhecimentos acerca dos processos de formação. A teoria pedagógica é uma reflexão para a prática educativa enquanto manifestação da prática social. Isto significa conceber a educação como fenômeno integrante do desenvolvimento social, determinada pela dinâmica das relações sociais. Como a Pedagogia se ocupa de finalidades e processos da educação necessariamente conectados a objetivos sócio-políticos, ela implica uma intervenção no processo educativo. Na medida em que reflete a prática educativa socialmente condicionada, ela força sempre uma opção, frente aos interesses antagônicos de classe. Em poucas palavras, a pedagogia dá o rumo do processo educativo em meio às contradições sociais. Se o processo educativo não envolvesse ações pedagógicas de cunho eminentemente sócio-político, seria um processo natural, neutro, sempre igual em todos os tempos e lugares.

Por outro lado, a Pedagogia não é apenas reflexão, ela não formula uma teoria *a priori*; ela encara a prática educativa como um acontecimento real e historicamente mutável, isto é, no seu desenvolvimento histórico-social e nas suas situações específicas. A prática educativa é, pois, ponto de partida para construção da reflexão. Com isto, quero dizer que a prática educativa escolar é uma prática. Envolve ações específicas, envolve atos técnicos, envolve o fazer e o saber fazer. Esse fazer pedagógico na escola, essa manifestação do *pedagógico* no processo de transmissão e assimilação de conhecimentos, são a tarefa da Didática que, como matéria pedagógica, viabiliza a realização dos componentes ideológico e técnico da ação pedagógica escolar. A Didática é, então, a matéria que investiga os processos que envolvem a mediação escolar de objetivos, conteúdos, métodos e os nexos regulares entre ensino e aprendizagem, na sua vinculação a finalidades sociais, políticas e pedagógicas. Como teoria do ensino, ela generaliza o que é comum e fundamental no processo educativo escolar.

As tarefas da Didática incluem as Metodologias específicas, porém as extrapola. Primeiro, porque as lógicas das ciências, que se convertem em lógica das matérias de ensino, não é idêntica a lógica do processo didático. Segundo, porque sendo teoria da instrução e do ensino, generaliza leis, princípios e procedimentos obtidos na investigação das próprias disciplinas específicas e nas demais ciências que explicam as conexões entre ensino e aprendizagem. Verifica-se, assim, que a Didática e as Metodologias são mutuamente referidas, uma dependendo da outra, ainda que guardem cada uma sua especialidade.

Retomando a questão inicial, cabe reafirmar, que não se justifica considerar a Prática do ensino como disciplina isolada. Ela não pode nem reduzir-se ao Estágio Supervisionado, conforme menciona a legislação nem, muito menos, identificar-se

com a Didática ou com as Metodologias Específicas, tal como aparece em alguns currículos do curso de pedagogia e das licenciaturas.

Já procurei demonstrar que, o que temos, de fato, são duas matérias, a Didática e as Metodologias específicas, ambas implicando a teoria e a prática, formando a unidade constitutiva de todo processo de conhecimento. Didática não pode ser tomada como teoria e as Metodologias como prática. Não se pode, também dizer, que a formação dos professores se dá na Prática de ensino exclusivamente, sobre o argumento de que o professor ensina determinada matéria e, por isso, os conteúdos e métodos da matéria se bastam sem necessidade de se recorrer a Didática. Há quem afirme, apressadamente, que a Didática não se constitui campo de conhecimento porque não tem objeto próprio. Meu ponto de vista é o de que a Prática de ensino é ingrediente tanto da Didática como das Metodologias específicas, como das demais disciplinas do currículo.

Neste ponto preciso abordar esse tema tão controverso da unidade teoria e prática. Unidade não é identidade. Teoria e prática são duas formas distintas de comportamento humano frente à realidade, mas indissolúvelmente ligadas na atividade consciente dos sujeitos. Mencionei, anteriormente, que a Didática e as Metodologias são mediações entre teoria educativa e prática educativa escolar. Com isso, quero dizer que a prática docente precisa da teoria, que se funda na prática, referida à prática, mas que *é teoria*; por sua vez, a prática docente é prática efetiva, ação consciente, pensada, nutrida pela teoria, mas que *é prática*. Entretanto, na minha ação de sujeito ativo e prático, teoria e prática formam uma unidade efetiva, pois ajo pensando e penso agindo. Este é, aliás, o sentido de práxis, uma atividade prática sempre consciente e pensada, uma prática sempre teórica e uma teoria sempre prática. Esta unidade constitutiva do ser humano consciente não exclui, no entanto, o fato de que no processo histórico-social a teoria vai ganhando relativa autonomia em relação prática de modo que posso apropriar-me dela enquanto objeto de conhecimento que existe independentemente da minha consciência. Mas a teoria está ligada à atividade prática, esta como a referência necessária à vida real e, nessa condição, elemento orgânico da teoria.

A Didática, assim como as Metodologias, envolvem teoria enquanto um sistema relativamente autônomo de conhecimentos reproduzidos na lógica dos conceitos. A lógica objetiva dos fenômenos e processos da realidade envolvem a prática como a atividade humana real, efetiva, base da ação recíproca que mantem com a teoria. É evidente que quando falo de prática não estou me restringindo à prática de ensino apenas, mas também à prática social em todas as suas implicações com o processo educativo escolar.

A problemática da teoria e da prática é por demais conhecida. Vou passar para uma outra questão: Didática é a mesma coisa que Metodologia? Encontramo-nos, aqui frente a dois extremos. Durante muito tempo acreditou-se que a Didática seria a ciência dos métodos de ensino. Acreditava-se que existindo um método geral e único de ensino, as tarefas de ensinar ficariam mais fáceis, bastaria assegurar os princípios da ordem, da seqüência entre passos formais etc., para se garantir a aprendizagem. Esta idéia surgiu com Comênio, depois com Herbart e outros e, finalmente, com os métodos gerais tipo Montessori, Decroly, Freinet, de projetos, de unidades didáticas etc. Em outro extremo, entendeu-se que, por não existir um método geral para todas as matérias, não haveria também a Didática, mas apenas as Metodologias específicas; bastaria transpor o método da matéria que se ensina para o método de ensino. Neste caso, desapareceria do currículo de formação profissional a Didática Geral e as didáticas especiais (estas por se denominarem "didáticas") e o que sobraria seriam as Metodologias específicas, às vezes, denominadas de "prática de ensino".

A primeira tendência está superada. Defender a Didática não significa defender o método único, ainda que a Didática englobe a investigação sobre os métodos. A segunda não está superada, ao contrário, os que a defendem não vêem razão para se superar nada uma vez que cada matéria de ensino deve recorrer à metodologia da ciência que lhe dá origem, e isto é suficiente.

Eu gostaria de argumentar contra esta posição. O ensino é uma atividade específica, cuja característica é a de dirigir, organizar, estimular o processo de transmissão ou assimilação de conhecimentos. Mas o ensino é uma tarefa socialmente condicionada; ele envolve mais do que a transformação das bases das ciências em matérias de ensino. Ele envolve decisões de natureza político-ideológica, de natureza psico-pedagógica, de natureza propriamente didática, que ultrapassam o âmbito dos conteúdos e métodos da matéria. O magistério, o ensino das matérias, é praticado dentro de condições sociais e históricas determinadas. Além de ser uma tarefa prática, real, definida, de natureza técnica, implicando o domínio de conteúdos, métodos, formas de organização do ensino, é simultaneamente uma tarefa ideológica, é um exercício político. O que explicita a natureza político-ideológico do trabalho docente são os objetivos sociais e pedagógicos. É uma teoria pedagógica, traduzida na Didática, que pode fornecer diretriz para opções acerca do destino do homem e da sociedade.

Um professor de Metodologia de ensino de determinada matéria pode não se importar com a questão dos objetivos sócio-políticos ou com a problemática dos valores embutida na ciência ou no ensino, com a justificativa de que eles fazem parte do domínio da metafísica ou das especulações, área em que seria impossível a objetividade e a experimentação. Mas que fique claro que isolar as Metodologias específicas de seus fundamentos pedagógicos, isto é, das finalidades educativas do ensino numa sociedade marcada pelos antagonismos de classe, significa recusar uma direção de sentido da prática educativa escolar, para reduzi-la à sua dimensão científica e técnica. Digo mais: o processo educativo é pedagógico precisamente porque é intencional, porque têm objetivos explícitos face aos de interesses de classe. É porque a prática educativa acontece no seio de relações sociais entre classes antagônicas que se ressalta a mediação pedagógica e didática.

Em resumo: colocar as Metodologias específicas separadas da Didática leva a reduzir o ensino a uma atividade exclusivamente técnico-científica, de uma forma muito próxima à tecnologia educacional. A exclusão do caráter finalista da prática educativa pela afirmação da objetividade do conhecimento tende a tomar a prática educativa como ação neutra, desprovida de aspectos valorativos. Não é outra a razão pela qual a influência norte-americana na educação brasileira nos legou, desde o movimento da escola nova e passando pela tecnologia educacional, a teoria de currículo e as metodologias de ensino para substituir a teoria pedagógica e a Didática.

Quero apresentar ainda um terceiro argumento a favor da Didática e do seu desdobramento em Metodologias específicas. Sabemos da relação de interdependência entre teoria do ensino e teoria do conhecimento, entre teoria do conhecimento e teoria da aprendizagem. Dizendo em outras palavras, há uma interdependência entre o processo didático, o processo de conhecimento científico e o processo de assimilação ativa de conhecimentos. Se não distinguimos ciência e matéria de ensino, método da ciência e métodos de ensino, o processo de conhecimento científico de ensino e o processo de assimilação de conhecimentos, tende-se a incorrer na identificação entre investigação e ensino, entre a formação de um especialista da ciência e a formação geral dos alunos. Tais processos estão intimamente ligados entre si, mas não são idênticos. Precisamente para articulá-los

no processo de ensino a partir das determinações sociais, didáticas, lógicas, psicológicas, é que se requer a Didática.

Caso contrário, seria difícil responder estas perguntas: deve o aluno percorrer e repetir, a cada momento do processo de aprendizagem, todos os detalhes dos passos da investigação científica? É correto passar o conhecimento lógico-sistemático da ciência diretamente, a qualquer aluno, de qualquer idade, com qualquer nível de desenvolvimento? Como fazer para selecionar as bases das ciências, uma vez que não podemos ensinar toda a ciência? O método das ciências seria suficiente para o aluno poder assimilar as bases da ciência? A conversão ou transformação das bases da ciência em matéria de ensino não requer critérios que sejam não apenas científicos, mas também sociais, políticos, pedagógicos, culturais, psicológicos, didáticos? Esta é uma problemática cuja investigação e cuja solução inclui o conteúdo da Didática, necessariamente refletido no conteúdo das Metodologias específicas.

Posso, finalmente, resumir minha proposta. Existe a Didática (sem adjetivo) e existem as Metodologias específicas das matérias. É incompatível uma disciplina isolada chamada Prática de Ensino; a dimensão da prática e a dimensão prática do ensino, enquanto prática social integrante de outras práticas sociais, é elemento orgânico daquelas duas matérias de estudo. Há uma infinidade de meios didáticos de inserir no programa dessas matérias, seja conceitualmente seja 'praticamente', a dimensão da prática e da práxis de ensino. Evidentemente não estou me esquecendo do Estágio Supervisionado. Não creio que haja incompatibilidade entre a tese da não diferenciação entre Didática e Prática de ensino e entre Metodologias específicas e prática de ensino, e a manutenção do Estágio como um momento específico da formação profissional. O Estágio é tarefa tanto da Didática como das Metodologias específicas.

O Estágio Supervisionado constitui-se de momentos na seqüência do programa da Didática e das Metodologias específicas nos quais os futuros professores travam um contato mais direto com o campo de trabalho profissional. Isso não exclui a possibilidade de as demais disciplinas do currículo fazerem mesmo. Mas é naquelas disciplinas que ele se realiza de modo mais sistematizado e estruturado, num trabalho coordenado a nível da instituição escolar, definindo-se tarefas conexas a cada uma dessas disciplinas.

Entretanto, cumpre fazer algumas considerações adicionais. O estágio não é a questão central de nenhum curso de formação profissional, como não pode ser o eixo do processo de formação. Não substitui a formação teórica e nem dá conta de englobar todas as exigências práticas da formação. Nem pode ser considerado como "o lado prático do curso", mas como uma aproximação à realidade escolar nas suas várias facetas tendo em vista a reflexão sobre essa realidade para enriquecimento da dimensão prática da teoria. O estágio, assim, não é a prática docente enquanto tal, não é o lugar de prover experiência de magistério, e muito menos uma prestação de serviços à comunidade ou às escolas em que é realizado. A verdadeira prática docente acontecerá no exercício profissional, nas situações pedagógicas concretas das escolas. Finalmente, o estágio não pode intervir nas salas de aula de modo abrupto, artificial, episódico. Todo recorte, toda ruptura na dinâmica do processo de ensino é prejudicial à escola e aos alunos. A regência episódica, artificial, deve ser evitada mesmo porque seus efeitos na formação profissional efetiva são duvidosos. Há modalidades de observação e participação na vida da escola e da sala de aula que, planejadas de forma criativa, podem contribuir melhor para o enriquecimento da teoria a partir da prática docente.

As questões aqui discutidas levam a exigências do processo de formação profissional dos professores. De um lado, cumpre que as instituições formadoras assegurem, no seu projeto pedagógico, a unidade teórico-metodológica dos cursos.

Por outro, que a Didática e as Metodologias específicas sejam trabalhadas de forma articulada. A primeira, partindo de princípios sobre o que é fundamental e comum ao processo de ensino, esteja referida a peculiaridades de conteúdos e métodos das matérias e às suas manifestações concretas na prática docente; as segundas, que agreguem suas especificidades a uma teoria do ensino, vale dizer, aos seus fundamentos pedagógico-didáticos.

CAPÍTULO IV
 PARA UMA AGENDA DE PESQUISAS EM DIDÁTICA: VELHOS E NOVOS TEMAS (*)
 (Texto provisório)

Desde os últimos Encontros Nacional de Didática e Prática de Ensino venho me dedicando a pensar uma agenda para a pesquisa sobre os conteúdos da Didática. No VIII ENDIPE, fiz um levantamento dos principais temas da discussão presentes na pesquisa em sociologia crítica do currículo e em outros campos da educação. Eu trazia os temas da cultura, do poder, da linguagem, da relativização do poder da ciência, do multiculturalismo, do ensino com pesquisa e do ensino como pesquisa, etc., e insinuava como a Didática deveria incorporar esses temas.

No IX ENDIPE, em Águas de Lindóia, S.Paulo, falava da emergência de novos temas da didática e a conseqüente reconfiguração da identidade de professor. Na ocasião, eram destacados oito temas:

- a ampliação das exigências do aprender a pensar e do aprender a aprender, como desdobramento necessário do princípio do aluno como sujeito da elaboração do próprio conhecimento;
- A interdisciplinaridade, no sentido metodológico, mais do que no sentido formal;
- Integração da cultura escolar com outras culturas que perpassam a escola;
- Trabalho docente como trabalho interativo, a aula como processo comunicacional, sempre no sentido vigotskiano, mas pensando bastante no sentido da comunicação didática, da organização e tratamento da informação na sua forma oral e presencial;
- ensino dos valores, formas didáticas de ajudar os alunos a pensarem sobre valores a partir de pautas morais muito concretas, muito reais do cotidiano;
- Os vínculos entre a organização escolar e a sala de aula, ou melhor, da importância da cultura da escola, da cultura organizacional nas práticas educativas cotidianas na escola e na sala de aula, o que tem sido um modo de ver a escola e a sala de aula *pouco usual* entre professores de didática e prática de ensino.
- A teoria ancorada nas práticas e a busca de um referencial de competências profissionais de professores
- A insistência em uma didática que se preocupe com o sujeito pensante, mas um sujeito crítico, um sujeito capacitado para atribuir significado à informação, significado não só pessoal, mas social, crítico, envolvendo-se com os problemas atuais do trabalho, da desigualdade, da vida, do ambiente, da política, da cultura.

No terceiro texto, apresentado no X ENDIPE, realizado em maio de 2000 no Rio de Janeiro, apresentei uma reflexão sobre minhas suspeitas e apostas sobre a produção do saber escolar, o saber de alunos e professores. Foi um texto sobre o qual vários colegas consideraram um tanto baixo astral, eu preferi achar que foi um texto

(*) Texto apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2000.

realista de alguém que não quer perder as esperanças. O texto foi publicado em livro organizado pela Profa. Vera Candau.

Eu queria falar hoje dessas esperanças, isto é, o que penso que precisa acontecer, no âmbito da Didática, para que possamos ter esperanças de mexer na qualidade de ensino. Eu tenho muito pouco tempo para isso, mas vou tentar pontuar o que penso sobre uma agenda de pesquisa em didática.

Falarei de três coisas:

- 1) Premissas de uma tomada de posição sobre a especificidade da escola e da didática;
- 2) Temas ou conteúdos emergentes na didática;
- 3) Requisitos que se põem à investigação no campo da didática.

1 - SOBRE AS PREMISSAS

As premissas, os parâmetros, que a meu ver definem a especificidade da escola e do ensino hoje, são as seguintes:

1. A escola é o lugar da razão crítica, é o lugar de se prover os meios cognitivos de compreender o mundo e transformá-lo, a pedagogia é uma forma de ação cultural de atribuição de significados. Acho impossível pensar a escola sem objetivos e processos cognitivos. E a didática é a viabilização teórica e prática do desenvolvimento cognitivo. A Pedagogia precisa reafirmar seu compromisso com a razão, com a busca da emancipação, da autonomia, da liberdade intelectual e política. O pensamento pós-moderno critica a possibilidade dessa busca de autonomia no mundo contemporâneo. Há restrições à autonomia do sujeito face às relações de poder, à vigilância das ações individuais, à burocratização, à racionalidade instrumental, à subjugação da subjetividade. Todavia, uma Pedagogia para a emancipação precisa continuar apostando na possibilidade de desenvolvimento de uma razão crítica precisamente como condição para desvelar as restrições à autonomia no contexto do mundo moderno.
2. A razão pedagógica, a razão didática, está associada à aprendizagem do pensar, isto é, a ajudar os alunos se constituírem como sujeitos pensantes, capazes de pensar e lidar com conceitos, para argumentar, resolver problemas, para se defrontarem com dilemas e problemas da vida prática. Democracia na escola hoje, justiça social na educação, chama-se qualidade cognitiva e operativa do ensino.
3. A razão pedagógica está também, associada, inerentemente, ao valor, a um valor intrínseco universal, que é a formação humana, ajudar os outros a se constituírem como sujeitos, a se educarem, a serem bons, a serem justos, a serem cultos, a serem pessoas dignas. Vou chamar isso de intencionalidade. Retire-se isso da educação escolar, e não teremos mais educação.
4. A escola continua sendo o caminho para a igualdade e a inclusão social. Não é possível democracia numa sociedade precariamente desenvolvida em termos econômicos, sociais, culturais, sem a escolarização. A escola é a esperança da formação cultural, do progresso, da conquista da dignidade, da emancipação.
5. Não há que duvidar: ajudar as pessoas a constituírem sua subjetividade é encarar a diferença e a diversidade cultural. A estratégia da individualização neoliberal, capitalista, se combate com uma educação

para o outro, para a presença, para a diversidade. Mas que isso não signifique perder a universalidade, significa ver o particular e o universal no particular. Faço meu o lema da educação obrigatória cunhado por Gimeno Sacristan: uma escolaridade igual para sujeitos diferentes em uma escola comum.

6. O papel da escola básica, da escola obrigatória, é a formação geral, é a formação cultural de base, que não pode prescindir dos conteúdos numa pedagogia do pensar, sob pena de ser uma escola excludente. Uma cultura internalizada pelos sujeitos, uma cultura que os instrumentos do pensar, para compreender e transformar o mundo. Mas uma cultura geral. Ser culto, hoje, é dispor de ferramentas conceituais para lidar com as coisas, tomar decisões, resolver problemas pessoais e profissionais. Culta é aquela pessoa que tem gosto em ampliar seus esquemas mentais de compreensão da realidade, que tem uma atitude de curiosidade, que desconfia do que parece normal. Uma pessoa culta está aberta a tudo o que não é ela mesma, a aceitar e analisar tudo o que ultrapassa o círculo mais fechado do cotidiano, do familiar, do local, ou seja, ir além das necessidades imediatas. Mas, para isso, são necessários, sim, informação, conteúdos, estratégias de pensamento.

Essas tarefas requerem um profissional competente. Um profissional que tenha uma capacidade de operar com saberes. Eu falo primeiro de saberes específicos, eu falo de conteúdos. Junto com isso, um saber-fazer e um saber sobre o saber-fazer.

2. TEMAS E CONTEÚDOS

Primeiramente acho necessário dizer que a didática não dispensou as categorias básicas da didática. A didática é a teoria e a prática do ensino, ela investiga as relações entre o ensino e a aprendizagem. Ela investiga os processos de mediações cognitivas na relação do aluno com os objetos de conhecimento. E quais são essas mediações: para que ensinar, o que ensinar, como ensinar, em que condições ensinar, ou, seja, os objetivos, os conteúdos, os métodos e procedimentos e as formas organizativas do ensino. Todavia, como sabemos, essas categorias ou elementos do campo do didático estão sofrendo realmente mudanças, especialmente quanto a conteúdos, métodos e formas organizativas do ensino.

E aqui entram os novos temas. Vou listá-los mas comentarei apenas alguns deles.

A pedagogia do pensar, ou o ensino do pensar e do aprender.

Há muita gente falando nisso como novidade, há gente também dizendo que esse tema é herança da escola nova, outros o associam ao neotecnicismo etc. Para muitos de nós esse tema é recorrente na pedagogia moderna. O que está claro para mim é que o aluno é sujeito do conhecimento, que a aprendizagem é um processo ativo etc. mas o domínio de saberes e modos de ação é uma aprendizagem. O aluno precisa aprender métodos de trabalho, processos de pensamento, desenvolver competências. É ensinar a pensar de maneira direta e sistemática.

Transversalidade de culturas -

Sabemos que o trabalho nas escolas se defronta com características culturais dos alunos, que afetam sua participação nas aprendizagens. Também os professores são portadores de características culturais - seus saberes, seus valores, e seus quadros de referência, as formas com que lidam com a profissão - que marcam fortemente as práticas docentes. Há, na escola, um intercruzamento de culturas.

Pérez Gómez fala da cultura crítica (a científica-crítica), da cultura social, da cultura institucional, da cultura experiencial, da cultura acadêmica (1999).

No mínimo, põe-se a necessária articulação entre o cognitivo, o social e o afetivo. O aspecto cognitivo diz respeito ao processo de aprendizagem de conhecimentos, procedimentos, valores. Mas os alunos são, também, sujeitos concretos, condicionados por culturas particulares e origem social, portadores de saberes de experiências. Na sala de aula os alunos vão constituindo sua subjetividade. O ensino envolve sentimentos, emoções. O professor precisa conhecer e compreender motivações, interesses, necessidades de alunos diferentes entre si, ajudá-los na capacidade de comunicação com o mundo do outro, ter sensibilidade para situar a relação docente no contexto físico, social e cultural do aluno. É, também, importante que o professor ajude as crianças a aumentarem sua auto-estima, sua autoconfiança, suas aspirações e, com isso, a construir sua subjetividade. Não estou falando para deixar a coisa correr solta. Não é isso. É aprender procedimentos, técnicas, meios, de tornar as experiências de sala de aula mais agradáveis, mais prazerosas. Isso implica conversar mais com alunos, deixá-los falar, expor seus sentimentos, seus desejos. Claro, temos que aprender a fazer isso de forma organizada.

O tema da cultura da escola e da cultura na escola põe a questão do interculturalismo que é o tema da diversidade cultural, da diferença. Como lidar didaticamente com a diversidade cultural e com a diferença na escola e na sala de aula? Não é um desafio novo, mas é uma tarefa que se tornou mais complexa. Não se trata apenas de uma atitude humanista. Trata-se de enfrentar uma poderosa contradição. Por um lado, o justo é uma educação igual para todos. Por outro lado, também justo um ensino que contemple a diversidade dos alunos. Como promover uma escolaridade integradora que ao mesmo tempo assegure uma qualidade de ensino para todos? Estamos preparados para ver o particular no universal e o universal no particular?

Trabalho docente como trabalho interativo (interação e cooperação) e processo comunicacional

O trabalho do professor precisa cada vez mais ser interativo. Implica educar para o diálogo e para as relações democráticas, aprender a gerir, administrar uma sala de aula, interativamente. Como desenvolver capacidade de diálogo e comunicação com os outros, aprender a ouvir o outro e ajudá-lo; aprender a pedir ajuda, resolver mal-entendidos, respeitar as diferenças, domínio de valores, procedimentos, normas, atitudes? Como desenvolver habilidades comunicativas, aprimorar as técnicas de comunicação: formas mais eficientes de expor e explicar conceitos e de organizar a informação, de mostrar objetos ou demonstrar processos, domínio da linguagem informacional, postura corporal, controle da voz, conhecimento e uso dos meios de comunicação na sala de aula? Importante, também, considerar o ambiente ou contexto físico da comunicação educativa, como é o caso da organização do espaço físico da sala de aula. São tarefas imprescindíveis da formação inicial e continuada de professores.

Leitura da informação midiática, apropriação das NTIC.

A virtualidade, como sabemos, é o mundo da imagem, da representação técnica do real. Do ponto de vista pedagógico, a questão é saber qual o papel das imagens na formação intelectual, no desenvolvimento do pensamento, como ajudam na conquista do conhecimento, como pode contribuir para a formação de sujeitos pensantes. Que benefícios e que riscos as novas tecnologias da comunicação e informação podem trazer para os processos formativos?

Essas tecnologias são, obviamente, um benefício. A virtualidade, a representação técnica do real, permite traduzir tudo em imagens. A imagem virtual pode tornar visível um pensamento abstrato, um projeto, um conceito, um modelo matemático ou física, como as formulas matemáticas, demonstração de fenômenos. Tanto o que não existe na realidade quanto o que ainda não existe, inclusive aquilo que não existirá jamais. Permite desenvolver um raciocínio, compreender fenômenos complexos, difundir o conhecimento. Em síntese, a virtualidade nos põe informados.

As mídias, conforme já escrevi (2000), assumem, do ponto de vista pedagógico, três formas:

- como conteúdo escolar integrante das várias disciplinas do currículo, portanto, portadoras de informação, idéias, emoções, valores. A justificativa dessa funcionalidade das NTIC é a de que os meios de comunicação social, isto é, *as mídias e multimídias, fazem parte mediações culturais que caracterizam o ensino*. Como intermediações culturais, são portadoras de idéias, emoções, atitudes, habilidades, e, portanto, traduzem-se em objetivos, conteúdos, métodos de ensino. Essa função de mediação, tanto quanto as demais mediações do ensino, atua no sentido de prover condições e modos de assegurar a relação cognitiva e interativa dos alunos com os vários tipos de conteúdos (conceitos, habilidades, valores).
- como competências e atitudes profissionais. Aqui, as NTIC cumprem o papel de propiciar preparação tecnológica comunicacional, no sentido de desenvolver competências, habilidades e atitudes para viver num mundo que se “informatiza” cada vez mais.
- como meios tecnológicos de comunicação humana (visuais, cênicos, verbais, sonoros, audiovisuais) dirigidos para o ensinar a pensar, ensinar a aprender a aprender, implicando, portanto, efeitos didáticos como: desenvolvimento de pensamento autônomo, estratégias cognitivas, autonomia para organizar e dirigir seu próprio processo de aprendizagem, facilidade de análise e resolução de problemas etc.

Cultura organizacional

O tema da cultura organizacional ou cultura da escola está diretamente ligado ao projeto pedagógico da escola e às práticas de gestão. O que entendo por cultura organizacional é o seguinte. Para além daquelas diretrizes, normas, procedimentos operacionais, rotinas administrativas, há aspectos de natureza cultural que diferenciam as escolas umas das outras, sendo que a maior parte deles não são claramente perceptíveis nem explícitos. Esses aspectos tem sido denominados freqüentemente de “currículo oculto” mas que, embora oculto, atua de forma poderosa nos modos de funcionar das escolas e na prática dos professores.

Esta idéia de cultura organizacional remete à *cultura da escola*, expressão essa derivada do conceito sociológico de cultura (Forquin, 1993). Mas, o que se quer destacar aqui, é que as próprias práticas e situações escolares estão impregnadas de uma cultura, que é a cultura da escola (como se poderia falar, também, da cultura da prisão, da cultura da fábrica)¹, afetando tanto professores quanto alunos. Segundo Forquin:

¹ Forquin distingue a cultura da escola da cultura escolar, esta definida como “o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas

A escola é, também, um mundo social, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos.

O sentido de *cultura organizacional* que quero destacar é o de que a própria organização escolar é uma cultura, que o modo de funcionar da escola, tanto nas relações que se estabelecem no dia-a-dia quanto nas salas de aula, é construído pelos seus próprios membros, com base nos significados que dão ao seu trabalho, aos objetivos da escola, às decisões que são tomadas..

Em resumo: a partir da interação entre diretores, coordenadores pedagógicos e professores, funcionários, alunos, a escola vai adquirindo, na vivência do dia-a-dia, traços culturais próprios, vai formando crenças, valores, significados, modos de agir, práticas. É o que estamos denominando de cultura da escola ou cultura organizacional.

Essa cultura própria vão sendo internalizada pelas pessoas e vai gerando um estilo coletivo de perceber as coisas, de pensar os problemas, de encontrar soluções. É claro que isso não se dá sem conflitos, diferenças, discordâncias, podendo haver até quem destoe dessa cultura. Mas há em cada escola uma forma dominante de ação e interação entre as pessoas que poderia ser resumida nesta expressão: “temos a nossa maneira de fazer as coisas por aqui”.

Essa cultura organizacional se projeta em todos as instâncias da escola: no tipo de reuniões, nas normas disciplinares, na relação dos professores com os alunos na aula, na cantina, nos corredores, na confecção de alimentos e distribuição da merenda, nas formas de tratamento com os pais, na metodologia de aula etc. Vem daí uma constatação muito importante: a escola tem uma cultura própria que permite entender tudo o que acontece nela, mas essa cultura pode ser modificada pelas próprias pessoas, ela pode ser discutida, avaliada, planejada, num rumo que responda aos propósitos da direção, da coordenação pedagógica, do corpo docente. É isto que justifica a formulação conjunta do projeto pedagógico-curricular, da gestão participativa, conforme veremos adiante. A cultura organizacional é elemento condicionante do projeto pedagógico-curricular, mas este também é instituidor de uma cultura organizacional.

O que quero destacar neste tema é a necessidade de articular a didática com as formas de organização do trabalho na escola (gestão e organização) e, para isso, a formação de professores precisa investir na preparação para participação da gestão e organização da escola. A idéia é de que a escola se transforme numa comunidade de aprendizagem, escola como comunidade educativa, cultural e intercultural.

Interdisciplinaridade: duas questões.

Faz-se necessário superar um ensino restrito à exposição oral dos conteúdos fatuais e ao uso do livro didático, primeiro, dando ênfase ao *o processo de investigação, aos modos de pensar a que as disciplinas recorrem*; segundo, colocar os conteúdos em referência ao mundo prático, ao mundo da vida, isto é, considerar a funcionalidade dos conteúdos.

Dominio de procedimentos de avaliação institucional e da aprendizagem.

As concepções e práticas da avaliação aparecem hoje como elementos cruciais da didática. Para os educadores progressistas é bastante razoável supor que a avaliação educacional, tanto do sistema escolar como da aprendizagem, é um requisito para a melhoria das condições que afetam diretamente a qualidade do ensino. Seria extremamente prejudicial negar aos segmentos empobrecidos da

população brasileira um ensino de qualidade, por mais que se considere as críticas às orientações economicistas dos organismos financeiros internacionais.

Processos x produtos. Serão inúteis as práticas democráticas de gestão, a descentralização, o projeto pedagógico, a participação dos pais etc. se os alunos não aprimorarem sua aprendizagem, se não aprenderem mais e melhor. Nesse caso, não saberemos se o professor é competente se não soubermos se o aluno aprendeu bem, se dominou os conceitos básicos, se desenvolveu habilidades de pensamento, se soube usar os conhecimentos na prática. Não se trata, obviamente, de estabelecer diagnósticos meramente a partir dos resultados de desempenho do aluno, mas de pesquisar formas avaliadas que contemplem conjuntamente aspectos do processo e dos resultados. Penso que a referência principal de qualidade das escolas é *o que os alunos aprendem, como aprendem, em que grau são capazes de pensar e agir com o que aprendem*.

Em razão disso, numa visão progressista, as práticas de avaliação podem propiciar mais auto-regulação institucional, em razão da exigência de se prestar contas de um serviço público à comunidade. A avaliação externa, em conexão com a avaliação dos professores, pode ser uma ajuda à organização do trabalho na escola e nas salas de aula, gerando uma "cultura da responsabilização" por parte da equipe escolar. Os professores, em função da organização escolar e do projeto pedagógico da escola, podem analisar conjuntamente os problemas, fazer diagnósticos mais amplos, para além do seu trabalho isolado na sua matéria, reforçando o entendimento da escola como local em que se pensa o trabalho escolar e onde professores e especialistas aprendem em conjunto.

Admitindo-se que hoje a justiça social em termos de democratização do ensino seja a qualidade cognitiva dos processos de ensino e aprendizagem e dos seus resultados, é óbvio que as práticas de avaliação precisam ser encaradas com mais seriedade. Para isso, é preciso que os educadores, além de tomarem a avaliação como importante meio de diagnóstico do seu trabalho, saibam mais sobre a elaboração de instrumentos mais diretos de aferição da qualidade da oferta dos serviços de ensino junto com a qualidade do "aluno que se quer formar".

III - REQUISITOS

Reafirmar a especificidade da didática no contexto de outros campos do conhecimento pedagógico.

É preciso reconhecermos a existência de uma tensão conflituosa entre a análise externa da escola, que pode ser filosófica, antropológica, mas que tem sido mais sociológica, e a análise interna da escola, esta de responsabilidade de pedagogos, de professores, às vezes de psicólogos da educação.

Vou detalhar mais esta afirmação. Parece estar existindo no campo da investigação educacional duas posições tensas, eu diria quase inconciliáveis. Uma, que é o discurso externo à escola, que geralmente é um discurso de crítica, que vem do observador externo, daquele que descreve e analisa as práticas, mas que vem de um olhar externo. Outra, que é o discurso que vem das práticas internas da escola, da abordagem interna, que olha a escola por dentro, as relações organizacionais, as relações de aprendizagem.

Quem lida com a escola, com aluno, com professor, quem se põe a responsabilidade de orientação do destino de alunos, de filhos, está sempre ligando a educação a um valor. O conceito de educar acaba sendo inseparável do valor cf. Forquin, 1993). Temos que dirigir nossa atividade para determinada direção, determinado rumo. Há na educação, no ensino, um valor intrínseco, que é o de ajudar os alunos a se desenvolverem, a se educarem, a serem cultos, a serem pessoas dignas. Ou seja, a idéia de homem educado está associada a uma

intencionalidade, a uma normatividade. Por isso educação e moral andam juntas, pedagogia e ética andam juntas. É isso que caracteriza a análise interna da escola, a abordagem prática interna da escola.

No entanto, é precisamente isso que a abordagem do observador externo põe em questão, os sociólogos da educação, por exemplo. Essa visão normativa, intencional, aparecerá numa abordagem externa, explicativa, como ideológica, como suspeita de estar comprometida como alguma relação de poder. O discurso do observador externo descreve e analisa as práticas da escola como fenômenos inseridos numa relação de causalidade, pela ótica da determinação social dos saberes, das práticas escolares etc. Sua característica é sempre crítica, sempre denunciadora, de sempre colocar em suspeita o fato de nós, professores, estarmos a serviço de outras causas, de que há uns poderes maiores que nos dominam.

Ir à prática. Palavras do Perez Gomez sobre relação entre teorias da aprendizagem e a prática docente. Pesquisa empírica.

Resolver, dentro do campo teórico da didática, os confrontos entre didática e currículo.

Os estudiosos da didática precisam reconhecer a positividade de muitas das contribuições provenientes da pesquisa no campo do currículo. Embora permaneçam as disputas entre os dois campos (Oliveira, Libâneo), a didática se enriquecerá com a incorporação de temas do currículo.

Da minha parte, entendo que o currículo define-se como projeção do projeto pedagógico, ou seja, o currículo é um desdobramento necessário do projeto pedagógico, materializando intenções e propósitos em objetivos e conteúdos. Nesse sentido, a proposta curricular é a orientação prática da ação de acordo com um plano mais amplo, é um nível do planejamento entre o projeto pedagógico e a ação prática. Enquanto projeção do projeto pedagógico, o currículo explicita o que ensinar, o para que ensinar e o como ensinar, com base em decisões pedagógicas e didáticas.

(Currículo) é a representação da cultura no cotidiano escolar (...). o modo pelo qual se selecionam, classificam, distribuem e avaliam conhecimentos no espaço das instituições escolares. (...) um modo pelo qual a cultura é representada e reproduzida no cotidiano das instituições escolares. (Pedra, 1999)

O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (idéias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições” (Gimeno Sacristan, 1999)

A primeira definição destaca a idéia de que o currículo se sustenta em representações sociais presentes na cultura na qual se dá a teoria e a prática do currículo. Representações, aqui, entendidas como idéias, conhecimentos, modos de agir, que devem ser reproduzidos e produzidos para se assegurar o funcionamento de um tipo de sociedade.

A segunda mostra que o currículo é a concretização do posicionamento da escola face à cultura produzida pela sociedade. Existe ensino porque existe uma cultura, e o currículo é a seleção e organização dessa cultura. Para Gimeno, o papel social da escola se realiza através do currículo. Ou seja, o currículo representa a seleção e organização da cultura. Quando os professores e a equipe escolar planejam o currículo, eles realizam uma escolha para responder a estas indagações: o que nossos alunos precisam aprender, para que aprender, em função de que aprender. Há aí uma espécie de diálogo com a sociedade e entre a própria equipe de professores,

sobre o que é relevante que os alunos aprendam em função de suas necessidades pessoais e das necessidades e exigências de interesses em jogo na sociedade.

Em síntese, o currículo reflete intenções (objetivos) e ações (conhecimentos, procedimentos, valores, formas de gestão, de avaliação etc.), tornadas realidade pelo trabalho dos professores e sob determinadas condições providas pela organização escolar, tendo em vista a melhor qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

A dimensão técnica é o suporte da ação competente.

CAPÍTULO V

AS MUDANÇAS NA SOCIEDADE, A RECONFIGURAÇÃO DA PROFISSÃO DE PROFESSOR E A EMERGÊNCIA DE NOVOS TEMAS NA DIDÁTICA (*)

Dentro do tema mais geral desta mesa — Didática e Prática de Ensino: tendências investigativas, problemas e perspectivas — escolhi tratar das relações entre as transformações que estão ocorrendo na sociedade, a formação de professores e a didática. Os colegas que me precederam trataram dessa relação no âmbito da didática das disciplinas. Minha comunicação está mais dirigida para o campo investigativo da didática, de uma teoria geral do ensino, alertando que são idéias ainda em elaboração. Vou apresentar três tópicos. No primeiro, exponho rapidamente meu ponto de vista de que há uma unidade necessária entre didática e prática de ensino. No segundo, apresento os problemas mais recorrentes do campo científico da didática nestes últimos anos. No terceiro, trago minha visão sobre novos temas que vêm surgindo na didática frente às mudanças sociais e às teorias educacionais mais recentes.

Minha proposição principal é a seguinte: as transformações que vêm ocorrendo em âmbito mundial dizem respeito a três fenômenos associados: os avanços científicos e tecnológicos, a globalização econômica e o neoliberalismo. Tais fenômenos vêm repercutindo na educação por meio das reformas educativas encetadas mundialmente a partir dos anos 70, reformas essas detonadas pela reorganização produtiva no âmbito das instituições capitalistas. As reformas expressam mudanças nos sistemas de ensino, a meu ver, inevitáveis, especialmente por conta dos avanços científicos e tecnológicos que acabam por alterar as práticas de produção e as condições de vida e de trabalho em todos os setores da atividade humana. Um dos temas que se destacam nas reformas educativas é a profissionalização e formação de professores. Os outros temas que compõem a estratégia das reformas são: gestão educacional, reorganização curricular e avaliação institucional. Estas mudanças, evidentemente, afetam o campo conceitual e investigativo da didática.

Não vou falar sobre estas questões mais gerais, elas têm sido tratadas por vários colegas de outras áreas. O que quero destacar é que está sendo posta, no mundo contemporâneo, a exigência de uma formação geral de qualidade dos alunos, o que depende de uma formação de qualidade dos professores. Os professores são os agentes diretos da transformação dos processos pedagógico-didáticos, curriculares, organizacionais.

Há uma exigência visível de mudança na identidade profissional e nas formas de trabalho dos professores. O tipo de trabalho convencional do professor está mudando em decorrência das transformações no mundo do trabalho, na tecnologia, nos meios de comunicação e informação, nos paradigmas do conhecimento, nas formas de exercício da cidadania, nos objetivos de formação geral que hoje incluem com mais força a sensibilidade, a criatividade, a solidariedade social, a qualidade de vida, o reconhecimento da diversidade cultural e das diferenças, a preservação do meio ambiente. Isso afeta os saberes pedagógicos e didáticos, os modos de formação, os métodos de ensino, as técnicas. É verdade que sabemos pouco hoje sobre essas coisas, mas é preciso urgentemente que tomemos consciência delas, que comecemos a introduzir mudanças e a controlar os fins, a direção e os modos dessas mudanças.

(*) Texto apresentado no X ENDIPE, Águas de Lindóia - SP, 2000.

Na verdade, elas ocorrerão apesar de nós, ou seja, se quisermos estar ligados na realidade, é preciso que nós, educadores e professores de didática e prática de ensino, nos preparemos para agir.

Na formação de professores, a didática joga um papel imprescindível, em articulação direta com as didáticas específicas. Por mais paradoxal que seja a realidade do ensino público em nosso país, é fato que se espera dos professores o desempenho de tarefas básicas na escolarização das crianças e jovens, na luta contra as desigualdades sociais, contra a exclusão etc., em conexão com as mudanças sociais e econômicas que caracterizam o mundo atual.

1 - UNIDADE ENTRE A DIDÁTICA, OS SABERES DISCIPLINARES E A PRÁTICA DE ENSINO

Há tempos defendo a unidade entre a didática, as metodologias específicas e a prática de ensino (Libâneo, 1991). Continua sem sentido a separação ou oposição entre didática e metodologias específicas. A didática é um campo unitário, ela congrega a teoria do ensino e os saberes disciplinares, incluindo suas metodologias específicas. A prática de ensino, por sua vez, é parte integrante da didática e das didáticas específicas. Entendo que a didática é a teoria e a prática do processo de ensino no seu conjunto, integrando as contribuições de outras ciências da educação. As didáticas específicas têm como objeto as peculiaridades do processo de ensino em cada uma das disciplinas escolares, no que se refere a objetivos, conteúdos, métodos, formas de organização do ensino, conforme os vários níveis de escolarização. A prática de ensino, incluindo o estágio, é o processo e o resultado da formação profissional propiciada pela didática e pelas didáticas específicas, pelo projeto pedagógico e curricular do curso de formação.

Eu sei que não há novidade nessa concepção, mas as coisas continuam não funcionando assim. Ainda perdura nas universidades a idéia de que a formação de professores depende apenas da posse dos saberes disciplinares. Ou seja, persiste a velha fórmula: para ensinar física, basta você saber física. Sabemos que esta afirmação em parte é verdadeira, a didática diz respeito ao ensino de uma disciplina. Alguém já disse que a didática é uma espécie de transdisciplinaridade das didáticas específicas. É uma idéia boa. Mas é boa se os especialistas no ensino de disciplinas específicas admitirem que a didática não é mera metodologia, formas de aprender, formas de ensinar. Metodologia é uma parte da didática, não é toda a didática. E o que é a didática? É a teoria e prática do ensino, é o estudo dos processos de ensino e aprendizagem referentes a um conteúdo específico. A didática estuda as condições e os modos do ato de ensinar que favorecem e tornam eficaz o ato de aprender, dentro de determinados contextos situacionais, políticos, culturais etc. Entendo que a didática é um prolongamento natural da pedagogia, pois especifica os problemas educativos num quadro estritamente disciplinar, já que a pedagogia não se restringe ao âmbito escolar.

2 - PROBLEMAS MAIS RECORRENTES DO CAMPO CIENTÍFICO DA DIDÁTICA

A produção do conhecimento em didática tem uma história bastante rica. Bastaria consultar os anais dos ENDIPEs anteriores e as publicações especializadas para saber sobre suas tendências investigativas recentes (Cf., por exemplo, Oliveira, Pimenta). Eu identifico, arbitrariamente, pelo menos cinco problemas mais recorrentes na didática, nas duas últimas décadas: a busca da identidade epistemológica, o intercruzamento com outras áreas do conhecimento, a relação teoria e prática na formação profissional e no exercício docente, a integração entre a didática e as didáticas específicas, as propostas da didática crítica.

Identidade epistemológica

Essa discussão já teve muito destaque em anos anteriores, hoje ela está estável, embora os problemas não tenham se esgotado. Na mesma proporção em que

as críticas à didática feitas por colegas de outras áreas arrefeceram, houve um aumento de publicações e uma consolidação do campo investigativo desta área. Persiste, no entanto, a necessidade de a didática reforçar sua identidade epistemológica dentro da seguinte lógica: construir teoria a partir da prática. Junto com isso, é preciso investir mais no refinamento das práticas de investigação de modo a construir um conhecimento cientificamente validado e, ao mesmo tempo, útil aos professores. Obviamente, isso leva a uma necessidade imperiosa de ligar didática geral e didáticas específicas.

Intercruzamento com outras áreas do conhecimento

O ensino tem sido um campo de disputas das várias áreas de conhecimento, e este é um fato recorrente na história da pedagogia. Já tive oportunidade de tratar deste tema outras vezes. Há a defesa de campos de trabalho, há os reducionismos. Há toda uma história a ser contada sobre este assunto. Na Itália, por ex., um reforma educativa implantada nos anos 20 pelo filósofo Giovanni Gentile introduziu uma mudança em que a filosofia substituiria a pedagogia e a didática. Para ele, não havia necessidade dos elementos técnico-científicos do ensino, nem psicologia nem técnicas, porque para ser educador bastaria ser sábio. Quem fosse verdadeiramente sábio, saberia ensinar. Na França, todos sabemos que durante a última metade do séc. XIX a psicologia ocupou amplamente o espaço da didática. Foi forte, também, o movimento vindo da França na década de 70 de sociologização da didática, ao ponto de algumas faculdades de educação terem suprimido a didática de seu currículo. Hoje a hegemonia acadêmica na área do ensino continua a ser fortemente disputada, estando no páreo a sociologia crítica do currículo, a psicopedagogia, a psicolinguística.

Eu tenho marcado posição nesse debate, argumentando que a didática é uma disciplina de integração e síntese, dando unidade aos aportes da teoria da educação, da psicologia, da epistemologia, da sociologia da educação. A didática é a disciplina que ordena e estrutura teorias e práticas em função do ensino, isto é, está a serviço do trabalho profissional do professor e, por isso, entendo que é a disciplina-chave da profissionalidade do professor. É o instrumento, por ex., que um coordenador pedagógico tem em mãos para exercer seu trabalho de assistência e acompanhamento do professor na escola e na sala de aula. Para isso, ela busca conhecimentos em outras áreas.

Recentemente, tem havido um esforço comum entre especialistas da didática e do currículo para buscar as convergências entre um campo de conhecimento e outro, apesar das diferenças teóricas. É de se esperar que isso ocorra com outros campos de conhecimento.

A relação teoria-prática

Este é um tema que não saiu de cena nestas duas últimas décadas. As contribuições teóricas recentes têm trazido mais clareza para a compreensão do enraizamento da pesquisa nas demandas e problemas concretos da prática cotidiana dos professores. A aproximação mais direta entre didática e formação de professores, a partir da prática crítico-reflexiva, realça tipos de investigação que buscam saber como os professores aprendem a ensinar no seu cotidiano de sala de aula e como podem ser ajudados a refletir sobre sua prática e a construir sua identidade profissional. O professor também pode produzir teoria no seu contexto de trabalho, convertendo-se num investigador

Esse entendimento da docência como atividade teórico-prática tem fortalecido a busca de práticas de investigação para produzir conhecimento cientificamente validado, conforme me referi anteriormente. Nesse sentido, foi ressuscitada em novos marcos teóricos a metodologia da investigação-ação como um

dos elementos da formação inicial e continuada de professores. Da mesma forma, ressalta-se o debate entre os que propõem o ensino como pesquisa ou o ensino com pesquisa.

A integração entre a didática e as didáticas das disciplinas

Ainda persiste a separação entre a didática geral e as disciplinas específicas e uma tendência em algumas áreas em desenvolver a didática das disciplinas fora das teorias do ensino. Paradoxalmente, há sensíveis esforços de conjugar a pesquisa em didática geral e a pesquisa nas didáticas específicas na física, na química, na matemática, mais do que em áreas como letras, geografia.

Uma coisa, tanto os didatas como os especialistas têm em comum: a didática ocupa-se do ensino e aprendizagem de saberes. Por um lado, é verdade que cada disciplina foi constituindo sua didática segundo sua própria história e seus métodos específicos. Por outro, também é certo que as didáticas têm em comum os problemas de ensino e aprendizagem que não são passíveis de ser investigados no interior de cada disciplina. Há, pois, um campo teórico comum e esse campo é a didática geral.

É preciso reconhecer a necessidade de serem efetivadas pontes mais sólidas e ao mesmo tempo mais flexíveis entre a didática e as disciplinas específicas, inclusive porque isso inclui-se na exigência, hoje reconhecida, da interdisciplinaridade. Para isso, tanto a didática quanto as didáticas precisam recorrer a três conteúdos: a epistemologia dos saberes de cada disciplina, as condições de apropriação desses saberes, as formas de intervenção didática.

A didática crítica

Houve um momento em que o enfoque político-sociológico se sobrepunha ao técnico-didático, ao ponto de correr uma frase que dizia: no ensino não existem problemas técnicos, só problemas políticos. Penso ter sido um avanço no âmbito da didática crítica a compreensão de que um ensino crítico não é meramente a reprodução de um conteúdo abordado criticamente. O ensino crítico supõe ajudar os alunos a formarem um pensamento crítico mediante processos específicos de uma teoria do ensino e de uma teoria da aprendizagem. Em outras palavras, a postulação de uma educação crítica pressupõe o desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas por meio da assimilação ativa de conteúdos escolares. O que significa entender o papel da escola como o de proporcionar aos alunos os conhecimentos científicos necessários para a vida, mediante um processo pessoal de investigação e de atribuição de sentido aos conhecimentos que internaliza.

3. A EMERGÊNCIA DE NOVOS TEMAS NO CAMPO CONCEITUAL E INVESTIGATIVO DA DIDÁTICA

Conforme mencionei no início, as mudanças sociais recentes afetam a escola e, em consequência, a formação de professores, levando a uma reconfiguração do conteúdo da didática. As transformações que estão ocorrendo na produção, no trabalho, na comunicação e na informação, forçam uma revisão do papel da escola. A inserção no trabalho e o exercício da cidadania participativa requer sujeitos autônomos, criativos, capazes de pensar com sua própria cabeça. Destaca-se, portanto, o investimento na formação de sujeitos pensantes (formação do pensar, de atitudes, de valores, de habilidades) implicando estratégias interdisciplinares de ensino para desenvolver competências do pensar e do pensar sobre o pensar.

Ora, o ensino tem a ver, basicamente, com os modos de ajudar a aprendizagem, com as condições e modos mediante os quais se assegura a relação ativa do aluno com a matéria, com a ajuda pedagógica do professor. Vejamos alguns desses temas que estariam reconfigurando o campo teórico e investigativo da didática.

O aluno como sujeito do conhecimento e a aprendizagem do pensar

Já não é novidade para ninguém o primeiro mandamento construtivista: o aluno é sujeito do seu próprio conhecimento. O papel ativo do sujeito na aprendizagem, a consideração das noções que os alunos já trazem, a colocação de situações-problema, o provimento de oportunidades para os alunos fazerem suas próprias tentativas, de cometerem erros, de experimentarem, são características da didática construtivista que já estão bastante difundidas.

Atualmente há muita gente falando em sujeito epistêmico. A expressão é um tanto polêmica, mas agora interessa saber seu conteúdo. A idéia de sujeito epistêmico é a idéia de que todas as pessoas constroem conhecimentos no esforço de compreender a realidade. Mas se o saber é uma construção, é também uma aprendizagem. Para tanto, o aluno precisa aprender competências, desenvolver métodos de trabalho, meios do pensar.

Alguns autores têm chamado isso de *aprender a aprender*, significando o domínio de habilidades cognitivas do aprender ativo. A questão, do ponto de vista da didática, é saber que experiências de aprendizagem possibilitam mais qualidade cognitiva no processo de construção e reconstrução de conceitos, procedimentos e valores. Em outros termos: que recursos intelectuais, que estratégias de aprendizagem, podem ajudar os alunos a tirar proveito do seu potencial de pensamento e tomarem consciência de seus próprios processos mentais. A aposta, aqui, é de ensinar a pensar através de uma metodologia direta e sistemática.

A didática tem nisso um papel crucial. Ela forma professores pensantes. Se o professor tem a tarefa de ajudar o aluno a aprender a pensar, o programa e metodologia da didática precisam investir na ajuda aos futuros professores para aprenderem a pensar, a desenvolverem capacidades de pensamento. Isso significa ajudar os professores a formarem esquemas mentais de interpretação da realidade, eu chamaria isso de saber lidar praticamente com conceitos, aprender a argumentar, a raciocinar logicamente, concatenar idéias. O problema didático é saber como simultaneamente ao processo de construção de conceitos o aluno constrói também seu próprio referencial cognitivo (desenvolve seu potencial de pensamento); e de como, utilizando esse potencial, adquire uma ferramenta indispensável à formação de conceitos.

Um tema conexo ao ensino do pensar, é a *interdisciplinaridade*. A maioria das escolas organizam seus currículos em torno de disciplinas, mas o problema não é esse. Os problemas são, pelo menos, dois. O primeiro, é o isolamento das disciplinas entre si, cada uma lida com o conhecimento de forma estanque, fechada, fragmentada. O segundo problema é o de reduzir o ensino à exposição oral dos conteúdos factuais e ao material informativo do livro didático, *sem considerar o processo de investigação, os modos de pensar a que as disciplinas recorrem*, a funcionalidade desses conteúdos para a análise de problemas e situações concretas e para a vida prática.

O trabalho isolado de cada disciplina não possibilita a intercomunicação de saberes, não favorece a ampliação da capacidade de argumentação, limita a abordagem de problemas concretos, dificulta a transversalidade de outros saberes que não o disciplinar. A interdisciplinaridade propicia o diálogo entre os saberes, a análise mais globalizada dos objetos de conhecimento, a cooperação de várias disciplinas para estudo de problemas sociais práticos, a introdução no estudo dos temas dos aspectos ético-culturais.

É preciso reconhecer, no entanto, que a disciplinaridade é um passo necessário à interdisciplinaridade. Sabemos das limitações da lógica disciplinar: trata

os conhecimentos de forma estanque, fragmenta o conhecimento, desvaloriza a cultura popular e a cultura paralela. Todavia, o combate à fragmentação não retira o valor intrínseco da visão específica de cada disciplina, as disciplinas são o ponto de apoio para o trabalho interdisciplinar.

Penso que a atitude interdisciplinar consiste em transitar do geral ao particular e deste ao geral, do conhecimento integrado ao especializado e deste ao integrado, do território da disciplina às suas fronteiras e vice-versa. A partir desse entendimento, a inovação curricular apostaria, num primeiro estágio, em mudanças no interior das disciplinas.

Em síntese, a interdisciplinaridade é busca da integração entre os saberes tendo em vista lidar com questões e problemas concretos. Não se propõe desmontar a estruturação do currículo por matérias ou de fundir diferentes matérias em uma “grande” matéria. Nem se quer descartar a importância dos conteúdos e do desenvolvimento dos processos cognitivos. Trata-se de estabelecer conexões, convergências, pontes, relações de complementaridade, entre as disciplinas, em função de um projeto formativo dos alunos. Isso leva à convicção de que a abordagem interdisciplinar do currículo implica o projeto pedagógico da escola em que todas as atividades estão articuladas de acordo com objetivos, conteúdos e estratégias de formação do professor que se deseja: profissional competente e cidadão.

Integração da cultura escolar com outras culturas que perpassam a escola;

Tem-se falado muito do tema da cultura e escola. A idéia é de que na escola convivem simultaneamente diferentes culturas, que influenciam o currículo explícito e o currículo oculto. O pedagogo espanhol Pérez Gomez fala de quatro culturas que atravessa a escola: a *cultura elaborada*, que está nas disciplinas científicas; a *cultura acadêmica*, que é o currículo explícito, as disciplinas escolares resultantes de uma seleção da cultura científica; a *cultura escolar*, que são os comportamentos, as rotinas que caracterizam as relações e as práticas organizativas entre os professores, alunos, funcionários, dirigentes; a *cultura social*, que são os significados sociais e os comportamentos dominantes numa comunidade, num grupo social, numa certa época e que são passados espontaneamente como o individualismo, conformismo etc.; a *cultura dos alunos*, que é a cultura social que se projeta individualmente, conforme a história e o contexto de vida de cada um e que forma a diversidade escolar.

Acredito que haja um quinto tipo de cultura, a *cultura de massa*, que muitos chamam de “escola paralela; é a cultura televisiva, os vídeos, o cinema, a imprensa, as revistas populares, o rádio.. A escola paralela faz parte da educação informal e não-formal que tem hoje um papel central na socialização e iniciação cultural dos alunos, influenciando poderosamente na nossa forma de ver o mundo

O desafio da didática é ajudar o aluno a interagir a cultura elaborada e a sua cultura cotidiana, de modo que adquira instrumentos conceituais, formas do pensar e de sentir, para interpretar a realidade e intervir nela. O professor precisa saber fazer conexão entre essas culturas, entre a linguagem dos alunos e as mediações cognitivas através da aula que dá, do livro didático que usa, dos seus métodos e técnicas etc.

Os professores de didática não podem ignorar mais que na escola convivem diferentes culturas, diferentes identidades, diferentes percepções da realidade que se cruzam na escola e que afetam os diferentes significados que se atribuem às coisas, aos conteúdos.

A preocupação com a diferença não é novidade nem na didática nem na psicologia. Os professores sabem que entre os alunos há diferenças e diferentes ritmos de aprendizagem. Mas infelizmente ficou a idéia de que as diferenças individuais levou a formas de discriminação, a distinguir bons e maus alunos em

decorrência de suas diferenças de inteligência, de aptidão. Hoje, abordar as diferenças do ponto de vista psicológico significa assumir essas diferenças individuais, aceitar que os alunos têm ritmos diferentes, aprendem de várias maneiras e que o pedagogo e o professor precisam diversificar seus métodos, e que a heterogeneidade não é uma coisa negativa mas uma riqueza.

Do ponto de vista sociológico, as diferenças a serem reconhecidas são as culturais, vinculadas à origem social e cultural dos alunos. A tarefa da didática é atender à diversidade cultural e respeitar as diferenças no contexto da escola e da sala de aula. O professor precisa aprender a vincular o trabalho que se faz na sala de aula com as vidas que os alunos levam fora da escola e com as diferentes capacidades, motivações, formas de aprendizagem de cada um .

Trabalho docente como trabalho interativo, a aula como processo comunicacional.

Os processos de ensino e aprendizagem sustentam-se em formas de relação e comunicação intencional entre o professor e os alunos. Não é novidade dizer que a escola, a sala de aula são os espaços onde se possibilita a comunicação educativa. O novo talvez seja a multiplicação e autonomia de meios de informação, para muito além da escola, instituindo uma escola paralela mais poderosa que a sala de aula. Isso significa que a aula e o livro didático deixaram de ser as únicas fontes do conhecimento. É inquestionável o fato de que vem aumentando dia a dia a presença dos meios de comunicação e a participação dos computadores na aprendizagem. Assim como surgem facilidades de acessar, selecionar e processar informações. Entre os meios de comunicação, a TV se destaca como prática educativa, intervindo na construção da nossa subjetividade. Ela constrói uma imagem do mundo e produz significados para o real, ela oculta processos de produção de sentido, de modo que a atenção do telespectador mantém-se no que é mostrado e não no modo como é apresentado.

A formação de professores precisa incluir no currículo a alfabetização tecnológica e o conhecimento e utilização dos meios de comunicação. É preciso preparar professores e alunos não só para utilizarem esses equipamentos, de modo que usufruam de suas possibilidades mas, principalmente, que aprendam a fazer intervir o conhecimento, a cultura elaborada, para atribuir significado à informação vinda das mídias. Parece fundamental que tomemos consciência de que, quanto mais se desenvolve a informação e a comunicação, mais competência cognitiva se requer. As perguntas didáticas que devemos nos fazer são as seguintes: como o aluno pode aprender a reordenar e reestruturar a informação que lhe chega fragmentada e em mosaico pelos meios de comunicação de massa? Como trabalhar em sala de aula para preencher as lacunas do que não foi apreendido, ensinar os alunos a estabelecer distâncias críticas com o que é veiculado pelos meios de comunicação?

A par disso, os professores precisam aprimorar as técnicas de comunicação docente: formas mais eficientes de expor e explicar conceitos e de organizar a informação, de mostrar objetos ou demonstrar processos, postura corporal, controle da voz, uso de meios de comunicação na sala de aula. Importante, também, considerar o ambiente ou contexto físico da comunicação educativa, como é o caso da organização do espaço da sala de aula.

O ensino de valores

Dizer que a escola transmite valores é tão banal como dizer que o aluno vai à escola para aprender. O que as escolas precisam assumir é que devem ensinar valores. A formação de atitudes e valores, perpassando as atividades de ensino, adquire um peso substantivo na educação escolar, porque se a escola silencia sobre valores, abre espaço para os valores dominantes no âmbito social. Certamente, a todo momento, a escola, os professores, o ambiente, passam valores, como parte do

chamado currículo oculto. Mas é justamente por isso que o grupo de professores e especialistas de uma escola precisa explicitar princípios norteadores para a vida prática decorrentes de um consenso mínimo, a partir da busca de sentidos de sua própria experiência. Não se trata, obviamente, de inculcar valores, de doutrinação política ou religiosa, mas de *propiciar aos alunos conhecimentos, estratégias e procedimentos de pensar sobre valores e critérios de modos de decidir e agir.*

Os vínculos entre a organização escolar e a sala de aula

Ainda está pouco clara para nós a ligação da didática com a organização escolar. Mas a bibliografia internacional tem insistido nesta idéia: a escola como unidade básica da mudança educativa e a organização escolar é, ela própria, um elemento educativo. Dizendo de outro modo, as condições da prática do professor no âmbito organizativo demarcam os caminhos de seu pensamento e de sua ação. É preciso, portanto, um sistema de gestão e organização voltado para a participação nas decisões e construção coletiva de práticas docentes. A participação coletiva é uma exigência ligada à própria natureza da ação pedagógica. É daí que nasce a proposta educacional ou o projeto pedagógico da escola.

O projeto pedagógico assim entendido é um ingrediente do potencial formativo das situações de trabalho. Os profissionais (direção, coordenação, professores, funcionários) aprendem através da organização, do ambiente de trabalho. Por sua vez, as organizações também aprendem, mudando junto com seus profissionais. Todos podemos aprender a fazer do exercício do trabalho um objeto de reflexão e pesquisa. Os indivíduos e os grupos mudam mudando o próprio contexto em que trabalham.

A ligação entre organização escolar e didática tem tudo a ver com o sistema de estágios e com a formação inicial e continuada de professores. As propostas de estágio, atualmente, buscam a articulação direta da formação inicial com as demandas práticas das escolas, de modo que os critérios de elaboração do currículo de formação inicial sejam buscados nas experiências de formação continuada, ou seja, nos contextos de trabalho.

Teoria ancorada na prática e a busca de um referencial (não modelo) de competências profissionais de professores

Praticamente todos os autores que escrevem sobre formação de professores colocam como fundamento de sua proposta a articulação entre teorias e práticas. A concepção que passam é a de que o professor desempenha uma profissão que precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas. Isto é mais do que conceber a prática de ensino e o estágio como ingrediente da atividade formadora. Trata-se de colocar a prática como um dos aspectos centrais na formação do professor, uma vez que esse enfoque traz conseqüências decisivas para a formação profissional. Trata-se, então, de a formação inicial ter como referência e suporte a prática docente existente nas escolas; daí o nexos que se estabelece com a formação continuada e a realidade das escolas. Em outras palavras, para atender necessidades de formação inicial, há que se partir das exigências da realidade. O futuro profissional constitui seu saber-fazer a partir do conhecimento do fazer profissional, tal como se realiza na prática escolar cotidiana.

Isso quer dizer que os futuros professores estarão sempre em contato com as escolas (e penso que deverias ser escolas boas, que apresentem algum tipo de inovação, bons professores...) e ao mesmo tempo estudando as teorias. As matérias devem ser ferramentas teóricas para compreender melhor os problemas da prática, devem propiciar projetos de trabalho na sala de aula.

A par disso, é preciso retomar e redimensionar a dimensão técnico-científica da didática. O discurso futurista, as propostas para o século XXI, a escola

emancipatória, a ampliação de objetivos (educação ecológica, sanitária, sexual, para a paz, novas tecnologias, etc. tudo isso é muito importante, mas é preciso considerar os meios e as condições, mudar as práticas internas na escola e na sala de aula. Isso implica o saber-fazer, o planejamento, a manejo de classe, a capacidade de segurar uma sala de aula, de proporcionar estímulos variados aos alunos, diferentes formas de trabalho ter criatividade etc. Isso tudo são competências que precisam ser aprendidas, e de alguma forma, ensinadas.

Não falo de um fazer repetitivo, mas de uma capacidade criadora de enfrentar problemas, de descobrir soluções, de lidar com o imprevisto. A mudança das práticas organizacionais e de gestão, junto com o projeto pedagógico, podem produzir um impulsionamento dessa criatividade inovadora. Temos que mudar, mas precisamos saber como fazer essa mudança.

Didática e reflexão dialética

No intento de uma educação crítica e democrática, cumpre recuperar as possibilidades do pensamento dialético no plano epistêmico em função de formar não apenas um sujeito com raciocínio autônomo mas também crítico.

Conforme mencionei anteriormente, o grande empenho da escola é o de ajudar o aluno a atribuir significado à informação, aprender a pensar de modo a reordenar e reestruturar a informação que chega a ele de forma fragmentada e superficial. Entretanto, os objetivos da formação hoje pedem um cidadão participante, que saiba interpretar a realidade e intervir nela, envolvendo-se com os problemas atuais em relação à natureza, sociedade, política, cultura, trabalho e de sua própria vida.

Para isso, é preciso, a meu ver, associar o movimento do ensino do pensar, as estratégias cognitivas, aprender a aprender, aprendizagem significativa etc., ao processo de reflexão dialética de cunho crítico. Pensar é mais que explicar e para isso a formação escolar precisa formar sujeitos pensantes, que desenvolvam capacidades (competências?) básicas em termos de instrumentação conceitual que lhes permitam, mais do que saber coisas, mais do que receber uma informação disciplinar, poder colocar-se frente à realidade, apropriar-se do momento histórico (pensar historicamente essa realidade) e reagir frente a ela (Zemelman, 1994)

CAPITULO VI

ALGUMAS ABORDAGENS CONTEMPORÂNEAS DE TEMAS DA EDUCAÇÃO E REPERCUSSÃO NA DIDÁTICA * - A CONTRIBUIÇÃO DA PESQUISA NO CAMPO DO CURRÍCULO (*)

O atual momento histórico tem se caracterizado por intensas transformações econômicas, sociais, culturais, filosóficas, nas quais incluem-se também mudanças acentuadas nos paradigmas educacionais. Os temas que circulam no meio educacional hoje são os mais variados: globalização, produção flexível, tecnologia, paradigmas, colapso das utopias, qualidade de ensino, qualidade total, modernidade, pós-modernidade, modernização, razão, des-razão, etc. O meu tema refere-se à projeção dessas transformações na didática e, especialmente, no trabalho do professor.

Várias mesas deste VIII Endipe estão ocupados com temas mais gerais das políticas educacionais, do currículo, das novas tecnologias. Não vou nem posso ignorar tais questões, mas desejo focar mais especificamente as questões de ensino. É em relação ao ensino que gostaria de puxar questões como linguagem, razão, conhecimento, poder, ideologia, diferenças, currículo, etc. Trata-se de uma tentativa que considero muito modesta de avaliar de forma crítica e seletiva alguns conceitos das teorias pós-modernas e pós-estruturalistas, da teoria social crítica, das teorias da linguagem e teorias cognitivistas. Minha idéia é considerar contribuições e benefícios de análises feitas em outros campos do conhecimento à didática, sem me afastar das formulações básicas da pedagogia crítico-social.

Sou sempre adepto da idéia de que devemos dar um passo além da crítica. A crítica externa, especialmente a proveniente da análise sociológica é importante, a denúncia, o debate, são fundamentais. Mas é preciso formular, também, a crítica interna que seja acompanhada de propostas capazes de dar respostas às dificuldades dos professores, de ajudar na investigação dos processos de construção do conhecimento e nas formas da organização escolar. É preciso insistir sempre no compromisso político do professor mas, mesmo tanto e para tanto, é preciso investir no seu desenvolvimento profissional e prover-lhe as condições materiais e intelectuais de exercício profissional competente. Nesse ponto estou inteiramente de acordo com o autor norte-americano H. Giroux que pede aos pesquisadores de esquerda que teorizem *para* as escolas e não só *sobre* as escolas (1994,p.129). É esse o meu propósito.

A exposição tem, assim, o seguinte objetivo: selecionar e avaliar criticamente as novidades do pensamento social crítico e das novas buscas de paradigmas para o trabalho de sala de aula. Organizarei minha exposição em 3 tópicos:

- 1- Breves considerações sobre o pensamento crítico pós-moderno e a pedagogia;
- 2- Temas significativos da contemporaneidade e sua ressonância na didática;
- 3- Novos desafios para a didática e para a escola.

(*) Texto apresentado no VIII ENDIPE, Florianópolis(SC), 1996

1. O PENSAMENTO CRÍTICO PÓS-MODERNO E A PEDAGOGIA

Vou abordar este ponto muito brevemente, inclusive porque foi desenvolvido bastante em outro artigo em que tratei das relações entre a pedagogia e o embate modernidade/ pós-modernidade (Libâneo, 1995). Gostaria de colocar, de início, algumas questões: o que caracteriza a condição pós-moderna? Estamos vivendo no mundo contemporâneo uma ruptura de modo que o moderno é o antigo e o pós-moderno é o novo? Mas, se ao menos podemos falar de uma *condição pós-moderna*, em que grau isso afeta a pedagogia e a didática? Haverá lugar na condição pós-moderna para um discurso pedagógico e didático? Em que a escola precisa modificar-se para enfrentar problemas e dilemas colocados pela pós-modernidade?

Meus colegas da mesa já anteciparam importantes elementos para a compreensão disso que está sendo chamado de pós-modernidade ou teoria social pós-moderna. Como se sabe, o termo parece ser ainda muito impreciso e instável. Mas eu gostaria de assumir uma posição provisória para justificar minha argumentação. Para isso, recorro à definição de pós-modernismo de H. Giroux (1993, p.46). Segundo esse autor, há dois sentidos conjugados para o termo “pós-modernismo”: 1o.) como posição intelectual, expressando uma forma de crítica cultural aos fundamentos do modernismo (condição pós-moderna). 2o.) como o conjunto emergente de condições sociais, culturais e econômicas que caracterizam a era do capitalismo e do industrialismo global (teoria social pós-moderna). Ou seja, a condição pós-moderna indicaria mudanças nas relações de produção, na natureza do Estado, no desenvolvimento de novas tecnologias e seu impacto nas telecomunicações e no sistema de informação, nas forças presentes no processo de globalização².

Os autores que estudam o pós-modernismo do ponto de vista da educação (Giroux, McLaren, Silva, Rouanet, entre outros) apresentam as características da condição pós-moderna que vou aqui resumir bastante.

- mudanças em torno da produção, circulação e consumo da cultura, implicando a crítica de uma idéia ocidental, elitista, colonialista, de cultura (envolvendo temas como racionalidade, totalidade, progresso, lugar do indivíduo na história e na sociedade) e novas formas de crítica cultural;
- modificações no funcionamento do capitalismo implicando a globalização, internacionalização do capital e dos mercados, mudanças nos processos de produção, no perfil da força de trabalho, declínio do número de trabalhadores manuais e aumento do trabalho não-manual, aumento do setor de serviços;
- desenvolvimento de novas formas de tecnologia e informação, ampliação da difusão da informação, aparição de aparatos culturais de produção de informações e símbolos, colapso da divisão entre realidade e imagem, arte e vida;
- redução do peso da política, onde o fatalismo substituiria a luta, junto com a emergência de novos movimentos e atores sociais; implicando a

² As interpretações do pós-modernismo a partir do campo educacional têm várias procedências. Optei, na maior parte das vezes, por autores ligados à teoria educacional crítica norte-americana que têm recebido maior divulgação no Brasil.

É oportuno, no entanto, apresentar as “metanarrativas” que, de acordo com Lyotard, marcaram a modernidade: “emancipação progressiva da razão e da liberdade, emancipação progressiva ou catastrófica do trabalho (fonte do valor alienado no capitalismo), enriquecimento da humanidade inteira através dos progressos da tecnociência capitalista, e até, se considerando o próprio cristianismo na modernidade (opondo-se, neste caso, ao classicismo antigo), salvação das criaturas através da conversão das almas à narrativa crística do amor mártir”(Lyotard, 1993,p.31).

afirmação de novos sujeitos sociais, novas identidades sociais (multiculturalismo, diversidade cultural);

- mudanças nos paradigmas da produção do conhecimento;

São evidentes as transformações com as quais estamos convivendo na realidade contemporânea. Nenhum de nós pode fechar os olhos à realidade. Vivemos, de fato, um tempo de profundas transformações em todas as esferas da vida social, e essas transformações atingem diretamente a educação e, particularmente, o ensino. Tem-se discutido se o termo “pós-modernidade” é adequado ou não para caracterizar essas transformações. Ou se há uma ruptura drástica da pós-modernidade em relação à modernidade. Tendo a concordar com alguns autores (Giddens, Giroux, Rouanet, por exemplo) que não se trata de uma ruptura mas de mudanças qualitativas frente a um conjunto de condições sociais nas quais muitos elementos da modernidade estão sendo questionados e contestados. Entre essas mudanças qualitativas poderiam ser apontadas: intelectualização do processo produtivo, fragmentação de culturas e identidades, conceito e formação geral, conceito de qualidade, rejeição dos sistemas totalizantes, lugar da razão e da consciência autônoma, relativismo ético, desconfiança na política (Libâneo, 1995).

A tese, portanto, que gostaria de sugerir é a seguinte: a condição pós-moderna põe à educação escolar problemas e desafios muito concretos. Todavia, considerando que a pós-modernidade é um desdobramento da modernidade, ou até, uma efetivação de características da modernidade, trata-se de continuar postulando certos ideais da modernidade como parte de um pensamento social crítico “*no interior das condições de existência do mundo pós-moderno*, e não em oposição a elas” (Giroux, 1993).

Do meu ponto de vista, portanto, a pedagogia e a didática não podem ficar à margem das questões contemporâneas devido, pelo menos, às suas implicações com a produção de conhecimentos e constituição do conhecimento escolar.

2. ALGUNS TEMAS DA TEORIA SOCIAL CRÍTICA E DO PENSAMENTO PÓS-MODERNO E SUA REPERCUSSÃO NA DIDÁTICA

Conforme mencionei no início, vou trabalhar com algumas posições de teóricos da educação que se alinham a uma teoria social crítica ou a novos paradigmas de análise da educação. Essas teorias cobrem um leque bem grande. Eu poderia citar algumas: a teoria social crítica, a teoria social pós-moderna, o pós-estruturalismo, a sociologia do currículo, o neo-tecnicismo, as teorias da linguagem, as teorias construtivistas, teorias cognitivas. Não tenho competência para fazer análises pontuais sobre cada uma dessas correntes. Nem terei pretensão de fazer um mapeamento completo das questões que essas correntes colocam e discutem. O que me proponho é selecionar para análise e crítica algumas temas daquelas correntes que têm se destacado no discurso atual sobre educação no Brasil. A seleção desses temas é arbitrária, certamente incompleta, decorrente de leitura de alguns textos publicados nos últimos anos. Sei que é uma tarefa difícil, ousada, mas sinto que é necessária, e eu queria compartilhar essa tarefa e discuti-la com os colegas.

Os temas selecionados são os seguintes:

- Valores e objetivos da educação e a crise da noção de totalidade;
- Razão e consciência individual;
- Noção de ciência e conteúdo escolar;
- Sociedade do conhecimento, novas tecnologias e qualidade da educação;

- Cultura, poder e currículo;
- Educação e linguagem;
- Métodos de ensino e pesquisa;
- Aprender a aprender ou Ensinar a aprender a aprender;
- Ensino crítico e questões éticas.

Valores, objetivos da educação; a crise da noção de totalidade

Desde a constituição da pedagogia a temática dos valores, dos fins, dos objetivos, está presente na mentalidade e na ação cotidiana dos educadores. Os escritos pedagógicos são pródigos na explicitação de ideais orientadores da ação educativa: por exemplo: formação da personalidade integral da criança, crença no poder da razão, formação da consciência crítica, capacidade dos indivíduos de organizar seu próprio destino, desenvolvimento da autonomia individual, a crença num futuro mais feliz para a humanidade etc.

Mas para algumas teorias pós-modernistas chegou ao fim a velha preocupação com ideais e objetivos da educação. Boa parte delas se opõem à possibilidade de serem formuladas explicações prévias para a vida, para o destino humano, para a educação. Tais ideais precisam ser desconstruídos. É ilustrativa sobre esse ponto a seguinte afirmação:

“Para Derrida, a filosofia ocidental tem-se caracterizado precisamente pela busca daquele significado último das coisas, um significado que as fixaria de uma vez por todas, que permitiria sua compreensão final, um significado que serviria de referência para todos os outros e que estaria na sua origem. Essa corrida em busca do significado transcendental é mais do que evidente no campo educacional. (...) Embora os significados transcendentais sejam talvez necessários, um certo reconhecimento da ilusão da ilusão que constitui sua busca desenfreada pode constituir uma saudável elemento na constituição de uma teoria e uma prática mais modestas e realistas. O abandono dos significados transcendentais - como o das metanarrativas - não deve deixar saudades” (Silva, 1994, p.241).

Contra a idéia de uma totalidade social na qual as coisas adquiririam sentido, argumenta-se que a realidade é fragmentária, e não permite categorias prévias para apreendê-la. Os grandes sistemas teóricos de referência falharam, seja os ligados à ciência, à ideologia ou religião. Portanto, não há mais pressupostos, não faz mais sentido querer buscar os fundamentos das coisas. Descem ladeira abaixo, o marxismo, o budismo, o socialismo, o cristianismo etc. Por exemplo, muitos de nós sempre acreditamos que poderíamos conhecer nossos alunos indo atrás de determinantes estruturais, econômicos, políticos, e que explicariam, ao menos em parte, seu comportamento, suas experiências de vida, suas possibilidades cognitivas. Não é mais assim, dizem alguns dos pós-modernos. É inútil buscar explicações universais, elas são totalitárias. Porque elas não levam em conta a experiência particular das pessoas, a vida cotidiana, as características locais das comunidades, a diferença entre as pessoas.

São rejeitadas como totalitárias e terroristas “as abstrações gerais que negam a especificidade e a particularidade da vida cotidiana, que varrem da existência o particular e o local, que suprimem a diferença em nome da universalização das categorias” (Giroux, 1993, p.51). Recusam-se, portanto, as visões totalizantes em favor de projetos específicos de grupos particulares envolvendo relações de classe, raça, gênero. Isto significa que estão colocados em cheque boa parte dos ideais que alimentaram a história da nossa cultura e da própria pedagogia que, no fim das contas, é fiel depositária desses ideais.

Entretanto, certas teorias sociais críticas não contestam a necessidade de objetivos mas sugerem uma mudança de enfoque. Por exemplo, alguns autores que

concordam com a rejeição às visões totalizantes da realidade voltam suas preocupações para o discurso da vida cotidiana. Escrevem Giroux & Simon:

“(...) queremos defender o argumento de que as escolas são formas sociais que ampliam as capacidades humanas a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades (...) Queremos argumentar a favor de uma pedagogia crítica que leve em conta como as transações simbólicas e materiais do cotidiano fornecem a base para se repensar a forma como as pessoas dão sentido e substância ética às suas experiências e vozes. (...) Trata-se de um apelo para que se reconheça que, nas escolas, os significados são produzidos pela construção de formas de poder, experiências e identidades que precisam ser analisadas em seu sentido político-cultural mais amplo”(1994,p.96).

Ou seja, os objetivos seriam propostos no sentido de apreender as representações através das quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao seu mundo. Importa, pois, muito menos os fatores determinantes e mais os ingredientes das culturas particulares, a história de vida, as experiências do cotidiano. Em certo sentido, passa-se da abordagem contextual para a análise textual da escola, arguindo como os textos constroem os contextos. Como escrevem os autores, vamos buscar os discursos, as vozes de professores, alunos, pais, ressaltando bastante o papel da linguagem, como veremos adiante.

Também não faltam os que repõem em outras bases uma dialética entre o universal e o particular, colocando evidentemente em destaque o particular (que teria sido esquecido pelos educadores). Giroux, por exemplo, que é adepto de uma teoria crítica, pede aos educadores que prestem atenção à cultura textual, às narrativas parciais e locais dos pequenos grupos, mas alerta que *não devemos nos privar de meios de análise para a compreensão global da dinâmica social e seu papel na manutenção de sistemas de desigualdade e injustiça social* (1993, p.64)

De modo semelhante, Kramer (1994,p.114) fala da construção de novas bases teóricas da ação pedagógica, que têm como eixo a linguagem, que dão conta simultaneamente da *singularidade* e da *totalidade* da vida social.

Gostaria de fazer alguns questionamentos sobre esses temas. Se é fato que os tempos atuais não comportam mais certezas absolutizadas, é pernicioso também que se caia no relativismo ético, excluindo quaisquer marcos de referencia teórica, ideológica, moral. Acontece que na atividade pedagógica, esses marcos são cruciais. A pedagogia atua no âmbito da prática, portanto no âmbito ético. Manacorda (1986), referindo-se à didática, escreve que “não existe talvez atividade prática que envolva tão profundamente o destino do homem e da sociedade como esta nossa”. Os educadores, portanto, se põem, cotidianamente, opções sobre o destino humano dos alunos, sobre os objetivos de sua formação, sobre o futuro da sociedade. Por causa disso, essas responsabilidades são distintas daquelas dos sociólogos, economistas, psicólogos, que investigam a educação, porque no caso dos pedagogos, há um comprometimento com uma atividade prática onde se travam relações que implicam um alto grau de intencionalidade, de decisões éticas, implicando um comprometimento moral com a prática educativa.

Objetivos, portanto, são imprescindíveis, enquanto a humanidade necessitar de educação. Talvez devamos abandonar utopias universalizantes, certezas absolutas sobre as coisas. Mas algumas certezas, algumas utopias, são cruciais, especialmente as relacionadas com as condições de existência material e espiritual da humanidade, tais como a resistência à exploração social, à opressão, à dominação e à injustiça.

Julgo, também, de fundamental importância compreender que a educação responde a exigências externas e contextuais de natureza social, econômica, política, cultural que vão além das necessidades e aspirações dos indivíduos e dos grupos particulares. Para isso, poder-se-ia, talvez, apostar na sugestão de Santos:

“A idéia moderna da racionalidade global da vida social e pessoal acabou por se desintegrar numa miríade de mini-racionalidades ao serviço de uma irracionalidade global, inabarcável e incontrolável. É possível reinventar as mini-racionalidades da vida de modo a que elas deixem de ser partes de um todo e passem a ser totalidades presentes em múltiplas partes. É esta a lógica de uma possível pós-modernidade de resistência” (Santos, 1995, p.102).

A razão e o desenvolvimento da consciência individual autônoma

Um dos temas mais presentes nos pós-modernistas é a rejeição da razão universal como critério de orientação da conduta humana. Junto com isso, vem a desconstrução da noção de subjetividade e da possibilidade de uma consciência individual autônoma, assim como da idéia de conscientização política, caras às pedagogias de esquerda. Silva fala de um desalojamento do sujeito do humanismo e sua consciência do centro do mundo social:

“A filosofia da consciência, firmemente assentada na suposição da existência de uma consciência humana que seria a fonte de todo significado e de toda ação, é deslocada em favor de uma visão que coloca em seu lugar o papel das categorizações e divisões estabelecidas pela linguagem e pelo discurso, entendido como o conjunto dos dispositivos linguísticos pelos quais a ‘realidade’ é definida. A autonomia do sujeito e de sua consciência cede lugar a um mundo social constituído em anterioridade e precedentemente àquele sujeito, na linguagem e pela linguagem” (1994, p.236).

Não é que o pensamento pós-modernista ignore a razão; o que propõe é tomá-la como construção histórica, isto é, produzida em circunstâncias localizadas, particulares. Questiona-se - como gostam de dizer os críticos pós-modernos - a idéia ocidental de razão (eurocêntrica, masculina, branca, burguesa...). Quanto à idéia de formação de uma consciência autônoma, crítica, questiona-se que os indivíduos possam ser capazes de autodeterminar seu destino e pautar sua vida através da compreensão racional das coisas. A crítica pós-moderna dirá que a subjetividade não é inata, não nasce racional; ela é socialmente construída, “produzida numa gama de práticas discursivas - econômicas, sociais, políticas - cujos significados são um terreno constante de luta pelo poder” (Weeden in Giroux, 1993). É a linguagem que constrói a subjetividade do indivíduo sob formas socialmente específicas.

Argumenta-se, também, que a razão deve ser considerada junto com outras dimensões como as afetivas, estéticas etc. Além disso, tem sido freqüente, por conta da rejeição da razão universal, abstrata, o questionamento do próprio saber, do seu papel formativo na escola e da própria escola como instituição anacrônica. Os críticos dizem que não se pode investir no desenvolvimento de uma criança pensante, racional, fora do mundo textual particular da criança, fora da esfera dos discursos particulares (Silva, 1996; Kramer, 1994).

É possível acatar muitas das críticas à idéia de uma razão universal, especialmente aquela proveniente do discurso liberal em que a razão instrumental visa estabelecer os meios de dominação técnica do mundo natural e social. Nessas condições, a racionalidade técnica transforma-se em dominação, por onde saber e conhecimento tornam-se sinônimos de poder. Pode-se, por outro lado, desconfiar do deslumbramento de alguns autores por versões do pós-modernismo das quais se deduzem críticas fáceis à escola e ao trabalho docente. Outros autores postulam, no entanto, recuperar a dimensão da interação humana tendo em vista uma racionalidade não-instrumental, ou seja, uma razão crítica emancipadora. Neste caso, trata-se de defender o racionalismo do projeto iluminista, ainda válido para o nosso tempo.

Se é verdade que a racionalidade da modernidade produziu, em nome da razão, injustiças, desigualdades, exclusão social, é momento de resgatar sua dívida mediante a crítica da razão instrumental e a recuperação da razão crítica como meio

insubstituível do conhecer. Não se trata de promover a razão instrumental, a razão utilitarista, pragmática, nem da difusão de um saber cristalizado, neutro, à parte dos interesses de grupos sociais

Por outro lado, é procedente a insistência dos críticos de uma razão que desconhece a sensibilidade. Estamos já suficientemente alertados para a relevância da dimensão afetiva no processo do conhecimento e na organização escolar, destacando o lado subjetivo no desenvolvimento intelectual. Os teóricos da teoria crítico-emancipatória dizem que a razão que produz o saber tem dimensões emocionais, afetivas, irracionais e é produzido no jogo das relações objetivas e subjetivas que envolvem o indivíduo e a sociedade ao mesmo tempo. Mas continuo concordando com Rouanet que diz o seguinte: “o homem não é somente um ser pensante, e a consciência neo-moderna sabe que o homem integral é uma unidade de razão e sensibilidade; mas se quiser conhecer, não tem outro instrumento que a razão” (1986).

Sobre a rejeição da escola e do valor do saber sistematizado por parte dos pós-modernos, trata-se de uma evidente falta de senso de realismo. Num país onde grassa a ignorância, onde a pobreza convive com a globalização, onde os desníveis sociais são gritantes, não há como descartar o espaço escolar como forma de resgatar um pedaço da dívida social com o povo pobre. Cabe dizer, contra esta idéia, que a escola continua sendo uma instância de promoção da auto-reflexão e do desenvolvimento das capacidades intelectuais e operativas, necessária à formação da razão crítica. Longe de mim dizer que é a única, mas insisto em dizer continua que sendo indispensável.

A noção de ciência e os conteúdos escolares

Conforme o pensamento pós-moderno, o modelo de racionalidade científica desenvolvido nos princípios do séc. XVI (Descartes, Bacon...) que serviu de suporte a áreas do conhecimento como a física, a química, a história, . . . teria se esgotado. Mais que isso, como vimos, são rejeitados os grandes temas à sombra dos quais se desenvolveu a racionalidade científica moderna - a razão, o sujeito, o progresso - não se aceitando qualquer pensamento *a priori* para explicar e compreender a realidade. Com efeito, o pensamento pós-moderno está associado a uma ruptura epistemológica em que o sujeito e a razão não são tomados *a priori*, mas derivados da existência. Veiga-Neto escreve sobre isso:

“O elemento que assume a radicalidade é o tempo, de modo que o *a priori* se desloca para a história. Seria, então, dos arranjos históricos que engendraram o pensamento de uma época que teriam se derivado as idéias iluministas de sujeito, razão, totalidade, liberdade. Agora, esses conceitos passam a ser vistos não mais como transcendentais, mas como constructos de um pensamento que tem origem localizada e datada: o homem europeu, branco, colonizador, dominador, machista” (1995, p.12).

Por mais vã que possa parecer a idéia de uma total recusa de referenciais do nosso pensar e do nosso agir, o fato é que o pós-modernismo tem uma desconfiança da ciência, ao menos com a ciência consolidada, das aplicações técnicas do conhecimento e da possibilidade da objetividade do conhecimento. Se essa atitude não implica o abandono da racionalidade, certamente representa uma resistência ao saber sistematizado em favor de conhecimentos que emergem de culturas particulares. Recorro novamente a Veiga-Neto para esclarecer melhor essa questão:

“...ainda que não abandone as grandes categorias iluministas - o Sujeito, a Razão, a Totalidade, o Progresso, etc. - o pós-moderno não se despede da racionalidade mas, antes, a subordina a um *a priori* histórico e, assim fazendo, desloca a razão da transcendência para a contingência. Ora, ao fazer esse deslocamento, o pós-moderno não filosofa sobre o mundo concreto, isto é, não parte do pensamento para entender o mundo. O que ele tenta fazer, então, é edificar um pensamento *a partir do mundo* ou daquilo que entendemos como sendo o mundo” (Idem, p.14).

Como se vê, tanto quanto se recusam as ideologias e os grandes sistemas teóricos prévios, também são colocados em segundo plano os conhecimentos sistematizados, em nome da contestação do caráter absolutizado da ciência moderna. A ordem, agora, é problematizar o mundo, no sentido de analisar como os discursos e as práticas se constituem.

A meu ver, não se trata de postular aos resultados da ciência um caráter de verdade absoluta. Certamente, há razões para não se conceder à ciência e ao científico aquele tom de inquestionabilidade e o pensamento pós-moderno e a sociologia do currículo têm razão nesse sentido, inclusive por re-acentuar os vínculos entre o saber e o poder. Mas isso não pode levar à recusa de toda ciência e dos conteúdos científicos do currículo escolar em favor de uma crença ingênua na experiência empírica ou nas manifestações do cotidiano. É possível um equilíbrio crítico entre a ciência e a experiência, entre a ciência e o bom senso.

Nesse sentido a resistência à ênfase que algumas correntes pedagógicas atribuem aos conteúdos escolares é inconsequente. É comum, inclusive, aparecerem críticas apressadas à pedagogia crítico-social que nada têm a ver com a formulação de seus autores. Kramer, por exemplo, escreve que as abordagens da chamada pedagogia crítica, "dicotomizando os processos pedagógicos em tradicional ou novo, priorizando conteúdos sobre métodos ou vice-versa e, ainda, separando a dimensão política da técnica, (...) terminam por fragmentar o ato pedagógico..." (Kramer, 1994, p.109). Para quem, conhece a produção sobre a pedagogia crítico-social, tal crítica não tem nenhum fundamento. Aliás, ninguém que esteja pensando seriamente na questão dos conteúdos os tomaria como estáticos, dados, definitivos. A concepção crítica do processo de conhecimento nos ajudou a entender que os saberes não são verdades absolutas, pois são socialmente construídos. Afirma a interveniência do sujeito na produção do conhecimento acentuando, portanto, o caráter ativo da aprendizagem e da não neutralidade do sujeito perante o processo de compreensão da realidade social. E mais: o conhecimento está ligado, direta ou indiretamente, às condições práticas de existência dos indivíduos, implicando a totalidade social.

Essas considerações põem de pronto que o ensino dos conteúdos escolares são antecedidos por determinantes do contexto econômico, social, cultural. Ou seja, o conhecimento não é algo dado e acabado, mas um produto bem determinado, situado dentro de relações sociais bem específicas e orientado de modo consciente ou inconsciente por uma dada concepção de mundo.

Além disso, há anos tem sido desenvolvida a idéia de que os conteúdos escolares não se reduzem aos conhecimentos sistematizados. Em meu livro *Didática*, publicado pela primeira vez em 1990, explito meu entendimento sobre os conteúdos escolares:

"São os conhecimentos sistematizados, selecionados das bases das ciências e dos modos de ação acumulados pela experiência social da humanidade e organizados para serem ensinados na escola; são habilidades e hábitos, vinculados aos conhecimentos, incluindo métodos e procedimentos de aprendizagem e de estudo; são atitudes e convicções envolvendo modos de agir, de sentir e de enfrentar o mundo. Tais elementos dos conteúdos são inter-dependentes, um atuando sobre o outro; entretanto, o elemento unificador são os conhecimentos sistematizados" (Libâneo, 1990, p.80).

Reafirmo, portanto, a importância do ensino de conteúdos escolares, entendidos nesse sentido ampliado, abrangendo inclusive a dimensão ética. Num país atrasado como o nosso, com uma imensa ignorância, com professores muitas vezes semi-analfabetos, não há como negar valor ao desenvolvimento das capacidades cognoscitivas e operativas dos alunos, através do domínio ativo dos conteúdos escolares; alunos pensam com ciências, com matemática, com história, etc.

O mundo da escola é, pois, o mundo do saber: saber ciência, saber cultura, saber experiência, saber modos de agir, saber estratégias cognitivas, saber sentir. Mas é o mundo do conhecimento. A sala de aula, mesmo considerando as práticas de gestão, as inovações, as relações humanas, as diferenças, o cotidiano, é lugar em que alunos organizam-se externa e internamente para se apropriarem de conhecimentos e modos de ação. Assmann, referindo-se à necessidade de se aliar à crítica aos critérios mercadológicos da qualidade da educação a propostas pedagógicas democráticas, escreve:

“Penso que devemos dar um passo além da hipocrisia de declarar-nos chocados com as linguagens mercadológicas. Os setores médios se estão tornando sumamente exigentes quanto ao tipo de qualidade educacional que escolhem para seus filhos. (...) E o que sobra para os filhos do povão que permanecem fora desse circuito excludente? Qual é nossa oferta ‘tão melhor’ para eles, depois do prolongado xingatório das características ideológicas reprodutivistas da escola? Estamos em condições de propor algo humanamente mais rico e socialmente mais promissor do que a melhoria qualitativa dos serviços educacionais dentro do esquema de atendimento a clientela com suficiente poder aquisitivo? Sabemos pensar, publica e democraticamente, os espaços educacionais mantendo em alto, de forma coincidente e simultânea, as bandeiras da ação historicamente eficaz e da humanização emancipadora dos processos de aprendizagem?” (1995, p.4).

É claro que consideramos cada aluno singularmente, claro que partimos das suas condições de origem social, que buscamos captar os sentidos que dão aos assuntos estudados, etc. Mas quando vamos analisar a educação como produto, isto é, quando vamos verificar se podemos chamar este aluno de um “aluno educado” capaz de enfrentar os dilemas e situações do mundo, seja esse aluno homem, mulher, rico ou pobre, branco, negro, gay ou desempregado, queremos saber qual é o desempenho desse aluno em relação aos conteúdos escolares. Queremos saber se desenvolveram suas capacidades cognoscitivas, estratégias de aprendizagem, habilidades de pensamento, categorias de análise do real.

Se for assim, então mantém-se sumamente relevante a intervenção pedagógico-didática. Porque a didática propõe-se prover aos alunos as melhores condições de aprender com êxito.

Sociedade do conhecimento, novas tecnologias e qualidade da educação

Tem havido uma certa identificação do termo sociedade do conhecimento com uma das características do mundo contemporâneo de geração de novos conhecimentos através do desenvolvimento científico e inovação tecnológica. Os produtos da tecnologia aparecem não só como meios de consumo, influenciando poderosamente na educação informal, como também como meios de produção, levando mudanças qualitativas nos processos educativos de tipo formal e não-formal. Com efeito, análises do impacto das transformações na produção na educação (por ex. Paiva, 1993) apontam para uma intelectualização do processo produtivo e, portanto, para uma modificação do perfil do trabalhadores. Seria esperado destes um alto nível de escolaridade formal pautado no desenvolvimento de capacidades intelectuais, de abstração, de rapidez de raciocínio, de visão global do processo de trabalho. As propostas de educação influenciadas pela ênfase nas novas tecnologias, por sua vez, teriam como objetivo desenvolver competências cognitivas e operacionais através de uma nova racionalidade nos processos de aprendizagem baseada na informática. Surgiria daí o *paradigma da qualidade* em que o conhecimento implicaria mais o *saber fazer* mais do que o saber, ou seja, o pensar eficientemente seria uma questão de “saber como se faz algo”. Isso implicaria, mais do que o conhecimento de fatos específicos, “o de regras de atuação de tipo geral, potencialmente úteis em situações diversas e o (conhecimento) de situações em que tais regras são aplicáveis” (Tapia, 1988). Essa tendência, reconhecida mais propriamente como neotecnicista, estaria anunciando a era da *sociedade do*

conhecimento, instaurando-se novos paradigmas e novas práticas educacionais onde não haveria mais lugar para a escola convencional

Nessa mesma linha de raciocínio estaria uma tese pós-modernista da crise do conceito de formação geral. A criança de hoje, digamos, a criança pós-moderna, estaria envolvida num mundo técnico-informacional, alimentando-se de imagens e textos, tornando inútil a idéia iluminista de educação integral e, portanto, todo o ideário pedagógico da formação humana (Market, 1986,p.313).

É indubitável o impacto do desenvolvimento tecnológico atual na vida social e em particular nos processos de formação das pessoas. Mas é uma atitude apressada concluir daí que a instituição escolar estaria incapacitada a ser agente de produção de conhecimento por estar despreparada para atender as exigências do mundo atual ou, ao menos, para utilizar as tecnologias da informação. A democratização da sociedade supõe a educação básica como necessidade imperativa de proporcionar às crianças e jovens os meios cognitivos e operacionais que atendam tanto as necessidades pessoais como as econômicas e sociais. A própria utilização dos meios de comunicação e da informática implicam processos organizados de ensino e aprendizagem propiciados pela escola.

Não há, pois, uma crise da noção de formação geral; há, sim, um contexto concreto de transformações sociais, econômicas, políticas, que tendem a privar a humanidade de perspectivas humanizadoras de existência individual e social. Contra o relativismo ético, contra a exclusão social da maioria, afirma-se que a formação geral é indispensável para desenvolver nos jovens capacidades cognitivas e afetivas para poderem expressar -se e compreender diferentes contextos da realidade.

Por outro lado, é inevitável que as novas tecnologias (computadores, periféricos, CD ROM, videotexto, TV a cabo, etc.) comporão cada vez mais o ambiente escolar, implicando mudanças na didática e nas metodologias de ensino, uma vez que tornar-se-ão aliadas dos processos cognitivos. Da mesma forma, novos paradigmas cognitivos certamente repercutem nas concepções e práticas de ensino, destacando-se o peso que passam a ganhar o desenvolvimento de habilidades intelectuais, das estratégias de aprendizagem, do *aprender a aprender*. Voltaremos a essas questões mais adiante.

O que é importante acentuar, além da articulação entre as Novas Tecnologias e o ensino, é a necessidade de se ir mais adiante do que as análises generalistas de certas tendências do pensamento crítico pós-moderno e de setores da esquerda acerca da qualidade da escola e do ensino. Assmann é bastante incisivo sobre isso:

“As posições extremas costumam ter fãs assegurados, porque estranhamente muita gente se sente cômoda usando viseiras que as dispensam do esforço de olhar em volta. De modo que não é fácil navegar serenamente por entre os dois escolhos, o do deslumbramento ingênuo e acrítico diante da retórica sobre a qualidade, por uma parte, e o da execração ideológica e do rechaço paralisador, pela outra. (...) Se queremos, de fato, questionar determinados aspectos da onda qualidade (...) é preciso deslocar o debate prioritariamente para a reflexão sobre as relações comunicativas e as formas bio-organizativas mediante as quais surge e se estrutura o conhecimento nas corporeidades vivas de docentes e alunos. (...) Se todas as demais condições necessárias melhorarem, mas os alunos não aprenderam mais e melhor, não há melhoria na qualidade da educação”(1995,p.2).

O mesmo autor, recolocando a questão da qualidade da educação, recusa a idéia de uma qualidade baseada na lógica do mercado e propõe que se dê mais atenção às experiências de aprendizagem “que façam com que os seres humanos possam andar de cabeça erguida lutando por sua dignidade *numa sociedade onde caibam todos*” (Idem,p.4).

Cultura, poder e currículo

Estes temas e outros conexos como ideologia, currículo oculto, linguagem compõe a terminologia da teoria crítica do currículo, que é uma abordagem sociológica, uma sociologia do currículo. Ela representa uma linha de estudos na educação que tem sido denominada nos Estados Unidos de pedagogia crítica, que aliás forma um movimento muito vigoroso, com extensões em várias partes do mundo. Os autores dessa orientação opõem-se às chamadas teorias do consenso, especialmente o funcionalismo estrutural, não são muito simpáticos ao Estado e às formas de planejamento estatal e defendem que os conflitos, as discordâncias, são condições para a mudança social. As fontes de elaboração da sociologia do currículo são: neomarxismo, teoria crítica da Escola de Frankfurt, teorias da reprodução, Nova sociologia da educação, psicanálise, fenomenologia, etnometodologia, interacionismo simbólico (Moreira & Silva, 1994, p.14).

A sociologia do currículo acentua os fatores sociais e culturais na construção do conhecimento. Não no sentido de buscar elementos determinantes mas de fazer uma análise de sentido dos fatos, de construção de sentidos. Quando se pensa em currículo, pensa-se como são construídos os saberes escolares, pensa-se em analisar o saber particular daquele grupo de alunos, porque ele expressa certas maneiras de agir, de sentir, falar e ver o mundo. Ou seja, são essas práticas discursivas que constroem os sujeitos em relação com as questões do poder (Idem, p.22). As perguntas a serem feitas nessa linha seriam do tipo seguinte: "Como é que o discurso se relaciona com a construção e a subjugação da humanidade?" Como se relacionam conhecimento e poder? "Quais são as relações de classe, etnia, gênero, que fazem com que o currículo seja o que é e que produza os efeitos que produz?" (Idem, p.30).

Talvez o aspecto mais nuclear dos estudos dessa corrente esteja no porquê das formas de organização do conhecimento escolar. Ou seja, preocupa-se em contextualizar as propostas de currículo e, ao mesmo tempo, em propor um currículo comprometido com a emancipação humana. Segundo análises de alguns autores, a sociologia do currículo pode ser olhada, ao menos, através de três temas: ideologia, cultura e poder (Idem, p.20).

A idéia é de que a ideologia atua nos conteúdos e nas práticas escolares. A questão posta pela investigação é "aprender sobre as formas pelas quais o conhecimento transmutado em currículo escolar atua para produzir identidades individuais e sociais no interior das instituições educacionais".

A cultura é vista como terreno de produção cultural e de política cultural. Na visão da Sociologia crítica não há uma cultura unitária, homogênea; a cultura é um terreno conflitante donde enfrentam-se diferentes concepções de vida social. O currículo, nesse sentido, nada tem a ver com a organização de matérias cujo conteúdo deve ser absorvido mas um terreno de luta e contestação, em que se criará e produzirá cultura.

O currículo também está imerso em relações de poder (envolvendo relações de classe, etnia, gênero). Mas ele próprio também constitui relações de poder. É preciso descobrir as relações de poder não só o poder das pessoas, da legislação, mas naquelas relações "inscritas" nas rotinas e rituais institucionais e cotidianos.

Entre os temas da sociologia do currículo destaca-se o das relações entre linguagem e poder. Essa corrente valoriza bastante a análise dos discursos, especialmente aqueles que, embora invisíveis, acabam por configurar realidades. Essa análise procura situar o currículo nos discursos de dominantes e subordinados e ver como esses discursos expressam práticas. Nesse sentido, o professor na sala de aula pode usar seu discurso como forma de redução ou de fortalecimento do poder dos estudantes; pode acatar ou rejeitar as vozes e experiências dos estudantes. A questão da efetivação de um currículo democrático é: como é que você pode

fortalecer o poder dos estudantes? Qual é o sentido que os atores escolares (alunos, pais, professores) atribuem à realidade? (Giroux, 1994).

Dentro, ainda, do tema da cultura, destaca-se o da diversidade cultural. A problematização da diferença no âmbito da esfera cultural é feita tanto pelos pós-modernistas quanto pelos adeptos da teoria social crítica. Na prática, esse tema faz ressaltar a dimensão da subjetividade e a emergência de novos movimentos sociais e novos sujeitos sociais que afirmam sua identidade: crianças, mulheres, negros, homossexuais e outros. Quando se pensa num currículo, é preciso começar captando as “significações” que estes sujeitos fazem de si mesmos e dos outros num texto cultural.

Trata-se de captar o mundo subjetivo de professores e alunos. Pode-se dizer que estamos frente a uma transição do peso do social para o do cultural e do cultural para o subjetivo. A idéia de uma análise textual é ver, não só a organização dos discursos no tempo, (Giroux, 1994), mas como os discursos construíram e reconstruíram as vidas das pessoas e as realidades sociais.

A idéia de diferença está, portanto, conectada com a de valorização das subjetividades, vale dizer, a vivência, a experiência seja de professores seja de alunos. Isso leva a uma prática de ouvir as experiências e as vozes dos atores educativos: alunos, professores, pais. (Nóvoa, p.9). Na prática, o discurso da diferença e da pluralidade constitui o tema do multiculturalismo, de uma educação multicultural. Na esfera dos sistemas de ensino, leva à políticas de integração de minorias sociais, étnicas e culturais ao processo de escolarização. Na esfera da escola e do currículo, ao acolhimento da diversidade, das diferenças, à diversificação da cultura escolar, a um currículo multicultural.

A relação entre ensino e cotidiano, currículo e cotidiano, linguagem e cotidiano tem aparecido em pesquisas de variada orientação teórica. Obviamente a ênfase nesse tema tem a ver com aquela transição do social para o cultural, conforme mencionei antes. É bem ilustrativa esta declaração de Giroux:

“...é imperioso que se criem métodos de análise que não partam do pressuposto de que as experiências vividas podem ser automaticamente inferidas a partir de determinações estruturais. (...) Uma política cultural requer o desenvolvimento de uma pedagogia atenta às histórias, aos sonhos, e à experiências que os alunos trazem à escola (...) começando por essas formas subjetivas, os educadores poderão desenvolver uma linguagem e um conjunto de práticas que confirmem, acolham e desafiem formas contraditórias de capital cultural” (Giroux, p. 147).

É nestes termos que Giroux fala da interação entre a pedagogia crítica e a cultura popular, esta entendida não apenas a cultura mais típica do povo mas envolvendo, também, a televisão, as revistas, e todos os meios eletrônicos ou não de constituição de identidades individuais. Ele toma a cultura popular como um terreno fértil de imagens, formas de conhecimento e investimentos afetivos que definem as bases para se dar oportunidade, numa situação pedagógica, à “voz” de cada um (Idem, p.93)

Nisto se basearia o ensinar e o aprender numa pedagogia crítica. Ou seja, um ensino que parte da realidade concreta da diferença e da vida cotidiana como base para se levantar questões de teoria e prática. Proclama, pois, a experiência da diferença vivida, sua crítica e suas possibilidades. Ou como escreve Giroux: “A pedagogia radical é uma pedagogia que problematiza constantemente o modo como professores e alunos adquirem conhecimentos no âmbito de formas culturais mais amplas e nos intercâmbios que marcam a vida na sala de aula”. E ainda,

“Os professores precisam encontrar meios de criar espaço para um mutuo engajamento das diferenças vividas, que não exija o silenciar de uma

multiplicidade de vozes por um único discurso dominante e que recusem as formas de sexismo, racismo e exploração de classes. (Idem, p.50)

Na mesma linha Moreira escreve que os professores precisam ser ajudados “a perceber como diferentes vozes podem ser constituídas em meio a relações pedagógicas específicas que acolham e critiquem seus significados, suas histórias e suas experiências.” (Moreira, 1994,).

Os pontos levantados até aqui mostram que a sociologia do currículo oferece alguns benefícios relevantes à didática. Esse ramo da sociologia crítica tem méritos que precisam ser destacados: é afirmativa, pois ao mesmo tempo que denuncia o papel da escola como reprodução da estrutura social, também quer construir uma escola para os oprimidos. Quer fundir a linguagem da crítica com a linguagem da possibilidade; sustenta a importância da ação dos sujeitos; os temas da ideologia, da cultura, do poder, ainda que não sejam temas novos no discurso pedagógico de conotação marxista, trazem também contribuições valiosas aos professores. Há, todavia, algumas questões que eu gostaria de apontar.

(1) Basicamente a pedagogia crítico-social concorda em que o papel da escola, do ensino, é fortalecer o poder individual e social dos alunos, especialmente dos mais subordinados pelo sistema (Moreira, 1994,p.13). Mas convém reconhecer que abrir espaço aos saberes e experiências do estudante não é coisa nova na didática crítica. Sempre há um risco de as tentativas de atualizar o discurso pedagógico repetirem idéias já consolidadas com outro palavreado, no contexto de falas de autores de outras culturas e realidades. Eu, mesmo, escrevia:

“...o processo de transmissão/assimilação se dá pela relação dialética entre os conteúdos culturais sistematizados e a experiência social concreta trazida pelo aluno. Em outras palavras, trabalhar com os conteúdos culturais historicamente situados, portanto, vivos e dinâmicos, implica partir da prática social concreta dos alunos, reinterpretá-la e ordená-la junto com o aluno e, assim, chegar às noções claras e sistematizadas propiciadas pelo conhecimento científico” (Libâneo, 1985, p.71).

(2) É muito positiva a superação, por parte da sociologia crítica, da visão reprodutivista. Giroux, por exemplo, não ignora o risco de dominação existente nas relações entre conhecimento e poder, mas acentua o papel também determinante da escolarização (1994,p.134). Com isso, ajuda aos educadores de esquerda a uma atitude mais incisiva na intervenção pedagógica na escola. Entretanto, esta corrente não facilita muito as coisas para os professores. Na verdade, o viés sociológico faz com que o trabalho docente fique desvinculado de preocupações mais pontuais com questões de aprendizagem, desenvolvimento, processos cognitivos. A sociologia do currículo - Giroux por ex.(Idem,133), critica bastante a psicologia comportamental e a cognitiva, por conta de que estariam demasiadamente voltadas para questões mais imediatas, mais práticas, mais metodológicas. Por isso os projetos de formação de professores estariam descuidando da ênfase na análise das relações de poder, da ideologia, da cultura e de como isso produz determinadas experiências e práticas aos estudantes.

Eu não posso concordar com uma posição que descarta a didática e a psicologia no processo de ensino e aprendizagem. Aceito que o currículo é espaço de produção de cultura, é luta. Mas não vejo como dispensar uma mediação cognitiva, a atenção aos processos cognitivos internos. Ao se perguntar sobre como fortalecer o poder dos estudantes, não se põem aí exigências de natureza cognitiva? Como é que a escola e o conhecimento ajudam a desenvolver a autonomia dos sujeitos senão por processos mediadores que implicam a ajuda cognitiva ao aluno?

Além disso, não fica suficientemente esclarecido nessa proposta a forma pela qual os professores transformam as análises dos fundamentos sociais e culturais do currículo em práticas de sala de aula nas suas matérias. Eu sei que os professores

precisam compreender as formas de como o conhecimento escolar se constitui e em que grau as relações sociais na sala de aula estão impregnadas de relações de poder. Mas, daí, como se realiza o trabalho efetivo de ensino? Qual é a contribuição desses autores sobre as condições de provimento de melhores situações de aprendizagens, de recursos eficazes de promoção de aprendizagens mais sólidas e duradouras pelos alunos?

(3) Outra contribuição que pode ser aceita é a que sugere maior flexibilização de nossa concepção de educação crítica. Nossa reflexão educacional herdou do iluminismo a idéia da universalidade. Sempre acreditamos em valores universais, destinos universais, explicações universais, globalizastes. Dentro do marxismo, a explicação do desenvolvimento histórico estaria centrada num raciocínio social. Ou seja, o primado da historia é dinâmica das relações sociais, e isto explicaria as diferenças culturais, étnicas e até de gênero. Hoje não se põe o primado exclusivo do social como determinante, e que as praticas culturais não se organizam necessariamente segundo divisões sociais previas a partir da luta de classes, intervindo outras contradições de raça, gênero.

(4) Quanto ao tema das relações de poder, minha tradição de investigação sobre educação escolar me diz: equipando meu alunos de conhecimentos e recursos cognitivos ajudo-os a desenvolver mais poder. Em resumo: conhecimento é poder. O discurso contemporâneo quer inverter a frase: o poder produz conhecimento. Esta idéia leva a alguns desdobramentos para a prática escolar. O discurso pós-estruturalista reedita a idéia libertária de relações organizacionais que diz: abaixo todo o poder. Abaixo as relações assimétricas entre direção e professores, entre professores, entre professores e alunos. Esta tendência já foi bastante forte na década de 80, refluíu um pouco nos últimos anos e agora volta revigorada, inclusive com o aval do pensamento social pós-moderno.

O que penso é que é preciso cautela quando se afirma a prevalência de relações simétricas de poder na relação professor-aluno. Isso significaria condenar toda prática que implicasse intervenção. Ora, a questão é que na relação docente há de fato uma partilha desigual de poder entre professores e alunos. O educador realmente intervém no processo formativo, porque seu papel é suscitar mudanças nos alunos a partir de uma intencionalidade educativa. É isto que justifica a ação *pedagógica*. Ou seja, o professor como parceiro mais experiente, mais preparado, pode ajudar o aluno na apropriação racional da realidade, sem que isso seja tomada sempre como inculcação ou dominação cultural.

(5) Finalmente, há a recorrência do tema do cotidiano. Evidentemente o cotidiano é ponto de apoio pedagógico-didático. Mas, em algumas teorias, ele é mais do que isso, é uma referência pontual para o trabalho escolar. A meu ver, a busca do cotidiano é importante para, a partir do experiencial, se aceder ao científico, ou seja, trata-se de interligar o processo experiencial ao processo de aquisição do saber científico.

Meu ponto de vista é o de que trabalhar com o cotidiano é lidar com um objeto de conhecimento, é investigar o real e, portanto, implica raciocínio, habilidades de pensamento. Por um lado, é verdade que raciocinamos e aprendemos sem necessidade de que alguém nos ensine a pensar e aprender. Mas é verdade, também, que sem instrução específica poucas pessoas podem desenvolver algumas formas dessas duas habilidades humanas. Ou seja, quem esta aprendendo precisa tomar consciência do que está fazendo e organizar suas ações mentais para conseguir melhores resultados. Lidar com o cotidiano, portanto, não significa ficar patinando nele, ficar no intuitivo; é preciso aceder ao conhecimento organizado. Para isso, é preciso considerar a aprendizagem escolar como uma atividade planejada e

controlada pela que pessoa que aprende o que, por sua vez, implica tarefas de ensino, que extrapolam o quadro do mundo vivido.

Educação e Linguagem

O termo “virada lingüística” ou viragem lingüística (Linguistic turn) é a expressão que vem sendo utilizada para identificar o impacto das abordagens estruturalistas da .linguagem em vários campos de pesquisa. Assume-se que a linguagem é um sistema que constrói significados mais do que reflete significados. Nesse sentido, as coisas, os fenômenos, os acontecimentos, as idéias, as teorias, nunca são transparentes, elas sempre ocultam o real. Há um peso na idéia de que a linguagem, as estruturas mentais são constituintes da realidade social e *por isso é que dá um peso à cultura como tal* e não apenas como algo que seria mais fundamental, como o modo de produção, por exemplo.³

A abordagem do ensino do ponto de vista dos estudos da linguagem tem recebido contribuições da lingüística, sociologia, antropologia, psicanálise. Tais estudos se desenvolvem no sentido de superar os paradigmas clássicos do conhecimento, colocando no centro de tudo a linguagem, ou melhor, o sujeito como constituinte de seu próprio discurso em meio a outros sujeitos. De acordo com Kramer, o rompimento com os modelos positivista e interpretativo passa pela linguagem: “o objeto das ciências humanas é um sujeito que fala” escreve. Propõe “que se comece a *agir na escola com linguagem e na linguagem*, rompendo com uma concepção de linguagem apenas como meio de, como instrumento vazio, passando a entendê-la e exercê-la *também como expressão viva de experiências vivas, do presente e do passado* (Kramer, 1993,p. 227). E ainda, falando das teorias educacionais:

“Tanto a visão que privilegia o produto quanto a visão que privilegia o processo têm frequentemente reduzido o saber ao conhecimento científico, deixando de lado sua face estética e sua face ética. Para mim, o acontecer pedagógico é prática coletiva na qual aspectos cognitivos, afetivos, sócio-econômicos, políticos e culturais interatuam; o acontecer pedagógico é prática que se faz pela linguagem e que faz (produz) linguagem. (...) Só consigo pensar num professor como construtor do saber se esse saber é visto como prenhe de cultura, se é um saber humano em que temas como os direitos humanos, os preconceitos, o prazer, o desejo, . paixão, a imaginação, o sonho e o processo criador têm tanta importância quanto os conhecimentos científicos” (Kramer, 1994,p.108)

A autora vai mais longe ao dizer que a didática, mais do que uma questão epistemológica, é uma questão cultural e de linguagem. Obviamente estamos frente a mais uma posição reducionista acrescida de resistência ao saber sistematizado.

Cumpramos reconhecer a importância da linguagem enquanto mediação das realidades pessoais e sociais. Por um lado, essa ênfase dá mais atenção à internalidade do trabalho escolar, frente à forte tendência de sociólogos e historiadores da educação (entre nós) pela análise da externalidade dos processos escolares, implicando a passagem de uma abordagem contextual; para uma análise textual, “fornecendo novas compreensões das práticas discursivas no interior do espaço social ocupado pelos actores educativos (Nóvoa,1996,p.2). Parece, também, aceitável a idéia da renúncia de colocar exclusivamente na totalidade social a explicação das questões culturais na escola. Por outro, embora integrante do discurso pedagógico, ela não é suficiente para constituir-se em solução única para os problemas de ensino e aprendizagem, com essa pretensão de substituir a didática e a psicologia.

³ Aproprio-me aqui de considerações de Nóvoa sobre a “viragem lingüística” em texto não publicado sobre perspectivas atuais da História da Educação (1966).

O que é preciso contra-argumentar é que não se pode reduzir a realidade a discursos e às análises dos discursos.. A realidade implica tensões sociais, de modo que não é possível ao pensamento lingüístico abranger a totalidade do ser. A linguagem é uma manifestação do indivíduo, expressa manifestações de grupos sociais, étnicos, comunidades, mas não é suficiente para o ensino uma interpretação lingüística. Não se trata de substituir o contexto pelo texto ou uma interpretação social por uma interpretação lingüística, mas compreender como estas duas dimensões interagem (idem,p.5) e, especialmente, considerando as práticas educativas como históricas, portanto, intencionais. “Na verdade, o mundo não pode ser visto apenas como linguagem, imperialismo textual, mas a linguagem também não pode ser vista como um mero reflexo do mundo, contextualismo”, conforme um autor citado por Nóvoa.

Para a pedagogia, trata-se de uma questão crucial porquanto lida diretamente com a prática, portanto implicando intencionalidades, valores, os quais não podem ser cingidos ao mundo cotidiano dos pequenos grupos, i.e, aos discursos de grupos particulares.

Além disso, por mais que seja verdadeiro o fato de que certas linguagens e categorias de entendimento da realidade sejam socialmente construídas enquanto forma de poder, isso não pode embaçar nossa visão quanto ao fato de que saber é poder, ou seja, o conhecimento pode ser constituinte das condições de liberdade intelectual e política. Severino escreve que “o saber, ao mesmo tempo que se propõe como desvendamento dos nexos lógicos do real tornando-se então instrumento do fazer, ele se propõe, também, como desvendamento dos nexos políticos do social, tornando-se instrumento do poder” (1965,p.16). E é através do trabalho com os conteúdos escolares e com os processos de construção do pensamento que os professores podem ajudar a desenvolver esse poder, certamente não deixando de ouvir as vozes e a experiência social concreta dos alunos. Não existe forma de compreender o real, fazer crítica política das instituições e relações de poder, sem passar por processos de desenvolvimento cognitivo através da assimilação ativa dos conteúdos escolares.

Métodos de ensino e pesquisa

Os métodos aparecem no ensino como um caminho para aceder aos conteúdos, ainda que eles mesmos possam virar conteúdo. Já tive oportunidade de explicitar em outro texto (Libâneo,1993) que os métodos de ensino supõem outros 3 tipos de métodos: métodos gerais do processo de investigação do real, métodos da cognição e métodos particulares das ciências-objeto de ensino. Nas últimas décadas, as investigações no campo da educação se pautaram mais freqüentemente em dois paradigmas clássicos da metodologia científica: o positivismo e o marxismo. Hoje em dia esses e outros paradigmas clássicos são postos em questão e propostos outros. Registre-se que o que se encontra em questão não é a existência de métodos (embora haja autores que contestam a própria existência de métodos) mas certa obsolescência de paradigmas epistemológicos frente a novos que surgem.

As investidas de ruptura com os modelos clássicos buscam romper com o dualismo sujeito-objeto. Nem o sujeito seria absolutamente autônomo nem o objeto é meramente o fato objetivo. A relação sujeito-objeto seria *construída* e, nesse caso, o sujeito seria menos o observador e mais o interrogador da realidade. Instaura-se, pois, outra relação de conhecimento, distinta da tradição metafísica, em que não há sujeitos teóricos mas sujeitos pensantes. Essa idéia não é propriamente uma novidade mas, sem dúvida, reforça mais a crítica ao ensino meramente transmissivo (quase sempre tomado como *adestramento*) em favor da autoaprendizagem. Uma das conseqüências mais expressivas desse posicionamento para a didática é uma crescente redução do papel do ensino. Com isso, firma-se a idéia de que metodologia

da aprendizagem ativa se identifica com a metodologia de investigação. Ou seja, a rigor, não haveria diferença substancial entre a metodologia da investigação que leva ao conhecimento científico e à metodologia da aprendizagem pela qual se acede ao conhecimento pela via elaboração pessoal do aprendido. É o que tem sido chamado de “aprendizagem como pesquisa”, (diferente de aprendizagem COM pesquisa) tendendo a tomar a pesquisa como panacéia do ensino (V., por ex., Demo, 1995).

Sabemos dos prejuízos desse reducionismo para a didática e para a orientação da prática docente, onde o papel do professor na orientação da aprendizagem seria eclipsado. Não há nenhuma dúvida de que a metodologia da investigação ou a aprendizagem como investigação constituem-se um riquíssimo procedimento de ensino e aprendizagem. É desejável, também, tomar o ensino como atividade reflexiva e que o professor seja um investigador no seu trabalho. O que contesto é o reducionismo. Primeiro, porque ensino não é a mesma coisa que pesquisa, embora implique a pesquisa. Segundo, é possível um ensino bem feito sem necessidade de identificá-lo com investigação. Terceiro, é ilusório que se chame de pesquisa um tipo de investigação que não requeira conhecimentos específicos sobre metodologia da investigação. Quarto, não é possível a organização e a condução da aprendizagem sem ensino, ou melhor, sem um processo peculiar de trabalho que se chama ensino. Quinto, a identificação do ensino com a pesquisa pode levar a uma indiferenciação entre teoria e prática, deixando de lado a dimensão teórica na atividade docente e, mesmo, dispensando o saber sistematizado que como a referência para os objetivos da aprendizagem escolar.

Autores piagetianos que trabalham com as implicações pedagógicas do construtivismo acentuam o papel do professor e do ensino:

“(O professor) faz a mediação, transforma os conceitos científicos em noções, conteúdos e imagens assimiláveis pelas crianças, levando em conta os limites de suas possibilidades cognitivas. (...) os professores trabalham para que as crianças entrem em contato com suas próprias hipóteses, com suas formas de fazer e compreender as coisas. (...) problematizam essas formas, sistematizam os conhecimentos das crianças, trabalham para que entrem em contato com suas contradições...” (Macedo, 1994, p.58).

“Aceitar que as crianças são intelectualmente ativas não significa de forma alguma supor que o professor é passivo. Pelo contrário, significa assumir modalidades de trabalho que levem em consideração os mecanismos de construção do conhecimento. Como definir, então, o ensino a partir de uma perspectiva construtivista? Seus traços essenciais poderiam ser enunciados da seguinte maneira: ensinar é colocar problemas a partir dos quais seja possível reelaborar os conteúdos escolares e também fornecer toda informação necessária para as crianças poderem avançar na reconstrução desses conteúdos. Ensinar é promover a discussão sobre os problemas colocados (...) é incentivar a formulação de conceitualizações necessárias para o progresso no domínio dos objetos de conhecimento, (...) é, finalmente, fazer com que as crianças coloquem novos problemas que não teriam levantado fora da escola” (Lerner, 1995, p.120).

Não se trata, pois, de estigmatizar o ensino ou o processo que ele representa em nome da mudança dos paradigmas científicos. Se é verdade que acedemos ao conhecimento organizado pela via da reflexão pessoal, da autoatividade cognitiva, mediante processos de relação ativa com os objetos de conhecimento, isto não se faz de forma natural e espontânea. Conteúdos, habilidades cognitivas, estratégias de aprendizagem são ensinados. A aprendizagem de noções e habilidades dependem de uma organização do conhecimento, das formas de apresentá-lo e discutí-lo, da quantidade e do tipo de informação, das perguntas que são feitas, dos problemas colocados, dos procedimentos de avaliação.

Aprender a aprender ou Ensinar a aprender a aprender?

Um dos temas mais destacadas da mudança de paradigmas epistemológicos diz respeito ao desenvolvimento das estratégias cognitivas, também chamadas no varejo de “aprender a aprender”. Essa expressão está associada, pelo menos, a duas correntes da psicologia: o modelo tecnocrático (tecnicismo) e o modelo cognitivista. O que há de comum das propostas do aprender a aprender é a ênfase no desenvolvimento de técnicas e habilidades ou, mais genericamente, procedimentos, destinados facilitar a capacidade de atuação e adaptação do aluno a situações e informações novas. Mas creio que se pode diferenciar um modelo tecnicista e um modelo mais propriamente cognitivo.

O modelo tecnicista é muito claro: as estratégias cognitivas não são mais que comportamentos práticos para transformar o aluno num sujeito prático, competente. É prevista uma sequenciação do ensino semelhante à instrução programada ou ao planejamento curricular que adquire característica de controle do trabalho do professor. Não importaria muito uma atividade mais autônoma por parte do aluno, nem sua disposição de aprender.

O modelo cognitivista focaliza os processos internos de elaboração do conhecimento. O desenvolvimento de estratégias cognitivas seria uma estratégia geral do processo do conhecimento, ligada à aprendizagem significativa, às formas de ajudar o aluno a desenvolver um pensamento autônomo, crítico, criativo, à ativação de processos mais complexos de pensamento e desenvolvimento dos alunos. Na verdade, as habilidades cognitivas não seriam ações finalistas mas *mediadoras do processo de aprender*. Tais estratégias cognitivas, uma vez internalizadas pelo aluno, favoreceriam organizar seu raciocínio para lidar com a informação, fazer relações entre conteúdos, enfim, tornar a informação conhecimento significativo, levar a uma generalização cognitiva em outras situações e momentos de aprendizagem do indivíduo. Outro procedimento do *ensinar a pensar* é a metacognição isto é, a necessidade de o aluno tomar consciência dos objetivos da aprendizagem e dos meios que utiliza para atingir esses objetivos podendo, com isso, organizar e dirigir seu próprio processo de aprendizagem.

A aplicação na sala de aula de estratégias cognitivas não é novidade para muitos de nós. Aliás, é uma idéia bastante familiar a propostas cognitivistas para as quais o conhecimento é um processo de construção e reconstrução pelo aluno. O importante, a meu ver, é distingui-las do modelo tecnicista que é prescritivo, mecânico, meramente instrumental. No modelo cognitivista o papel do professor é fundamental: 1o.) precisa acompanhar e interpretar os processos de aprendizagem do aluno inclusive as dificuldades dele; 2o.) precisa, além disso, modificar suas próprias estruturas de conhecimento como condição para ajudar o aluno a enfrentar tarefas e problemas colocados. 3o.) Precisa valorizar as inter-relações comunicativas na classe.

Após essas considerações, quero dizer que o *Ensinar a aprender a aprender*, ou, ajudar o aluno a adquirir estratégias de aprendizagem, supõe considerar: (a) o papel dos conteúdos no ensino e aprendizagem; (b) processos de ajuda pedagógica do professor. É difícil trabalhar com estratégias de aprendizagem, habilidades cognitivas, processos de pensamento autônomo, à margem dos conhecimentos sistematizados (conceitos, princípios, fatos, teorias, métodos de investigação etc.). As estratégias de aprendizagem constituem o núcleo do desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas dos alunos, mas são ativadas no processo de assimilação ativa dos conceitos e fatos de uma matéria.

“Quanto mais rica, em elementos e relações, for a estrutura cognitiva de uma pessoa, mais possibilidades tem de atribuir significado a materiais e situações novas e, portanto, mais possibilidade tem de aprender significativamente novos conteúdos.

Atribuição de significados mediante o concurso do conhecimento prévio. Para isso, a atividade mental do aluno aparece como mediadora entre as distintas formas que pode adotar a intervenção pedagógica e os resultados da aprendizagem” (Coll, 1989,p.18)..

Ensino crítico e questões éticas

Nossas crenças correntes vão na linha da possibilidade de desvendar o real. Numa tradição positivista, quer-se descobrir a realidade *tal qual é*, ou seja, factual, observável, palpável. Na tradição do marxismo, a idéia é de que a reflexão dialética torna possível captar a realidade no seu movimento, para descobrir sua essência, isto é, seu verdadeiro significado, que no fim das contas é social.

A viragem lingüística quer justamente uma ruptura epistemológica com essas e outras formas de entender o processo de conhecimento. Nesse sentido, uma pedagogia crítica, um ensino crítico, adotaria um ponto de vista cultural, um ponto de vista pela análise textual, uma análise das relações de poder. Numa posição mais extremada, de tipo desconstrucionista, este modo de compreender o termo “crítico” implica dizer o seguinte: nada há além do texto e é preciso desconstruir os discursos nele presentes (Nóvoa,1996,p.5).

Autores vinculados à sociologia do currículo acentuam a natureza política do currículo e do ensino. A educação está ligada às relações de poder, às desigualdades sociais. Entre esses autores, M. Appel e H. Giroux são bastante incisivos sobre a natureza política do currículo, do ensino e da educação em geral, destacando o papel do professor como intelectual crítico, isto é, um professor capaz de articular e desenvolver possibilidades emancipatórias em espaços mais específicos, ao invés de apenas analisar os distintos interesses e contradições de classe (1994). Não é uma posição muito diferente da de autores brasileiros que há uns bons 15 anos postulam uma educação crítica, mas suas contribuições trazem sangue novo a uma pedagogia crítica situada na problemática social e cultural contemporânea (V., por ex., Giroux, 1994).

Tudo isso, no entanto, precisa ser feito mediante procedimentos didáticos. Com efeito, não mudar as relações internas na escola, não basta criar instâncias de participação, não é suficiente elaborar um discurso crítico. É preciso, junto com isso, equipar os indivíduos de instrumentais cognitivos para estarem capacitados a proceder análises críticas, a participar. É isto que não vejo com clareza na sociologia do currículo.

Minha posição seria de levar em conta a produção de significados no texto , i.e., na escola e na experiência vivida do aluno. Mas quero defender, dentro de uma perspectiva sócio-cultural, a idéia de que as produções culturais não podem ser tratadas independentemente das relações mais amplas, incluindo o peso do conhecimento científico produzido socialmente. O discurso da vida cotidiana é insuficiente para compreender o contexto, e o contexto por sua vez influi sim no mundo cotidiano.

3. OS NOVOS DESAFIOS PARA A DIDÁTICA E A ESCOLA

A escola brasileira apresenta deficiências evidentes. As políticas de educação, quando existem, os programas de formação em serviço, as propostas curriculares, as inovações em material didático e metodologia etc. têm pouca eficácia porque há questões de base não resolvidas como: falta de políticas educacionais globalizantes e investimentos na educação, baixos salários, formação profissional precária, falta de cultura de base do professorado, degradação da profissão docente. A maioria dos Estados e Municípios mantêm a escola pública e os professores no limite da inanição. A valorização da educação e do professor não passa de retórica dos governos, preocupados em usar a educação como visibilidade política.

Estamos vivendo na educação grandes paradoxos. Uma intensa produção de livros, um enriquecimento das temáticas de pesquisa, propostas curriculares razoavelmente bem feitas. Do outro lado, um distanciamento dos pesquisadores da realidade das escolas, professores dando duas jornadas de trabalho, professores semi-analfabetos, sem condições intelectuais necessárias para utilizar o livro didático ou usufruir dos programas de formação continuada.

Não resisto à tentação de comentar reportagem da Folha de S.Paulo de 24.3.96. Entre outras informações, relata que o caso de uma professora de 3a. série num município do sertão da Bahia, que tem apenas um ano de estudo, a 1a. série. Ganha um salário de R\$ 23,00, mas conseguiu aula nos dois turnos, e recebe R\$ 40,00. Seu depoimento: "Meu estudo é pouco, não nego. Não sei fazer prova nem, preencher o diário de classe. Sei que um aluno aprendeu quando ele faz as mesmas coisas que eu. (...) Como não sei nada da 3a. série, o jeito é aprender junto com ele."

É conhecida a situação do professorado brasileiro cujo salário médio é de R\$72,00 (Folha de S.Paulo, 12.5.96). As questões básicas da Didática continuam sendo aquelas que compõem seu campo de estudo: os objetivos da educação escolar, o que é preciso ensinar, para quem ensinar e como ensinar. Em relação a esses pontos, é preciso investir em duas frentes ao mesmo tempo: 1) fazer propostas para uma situação ideal, buscar formulas novas, novos achados para melhorar o ensino 2) apresentar soluções cabíveis a curto prazo, sabendo estabelecer prioridades. Nesse sentido, que ingredientes novos podem ser agregados à Didática e ao trabalho docente?

Antes de tratar desses "ingredientes novos" convém fazer uma observação sobre os reducionismos a que tem sido submetido o trabalho docente. Tenho insistido bastante nessa questão (Libâneo, 1994), uma vez que os prejuízos recaem sobre a pedagogia e a didática. É antiga a postulação das várias áreas das ciências humanas em assumir a hegemonia no campo da educação e do ensino. Quando se acreditava que o elemento nuclear da escola era o aluno, a motivação, aprendizagem, foi a Psicologia que se julgou a grande ciência da educação. Quando se incorporou à temática da educação a influência do sistema econômico e político, destacando o papel social da escola (implicando formas de reprodução, conflitos e resistência) instalou-se a tendência de sociologização do pedagógico e do escolar. Com o desenvolvimento de uma sociologia do currículo, ao lado de boas contribuições ao trabalho do professor (principalmente com temas da antropologia, política, sociologia) há uma indisfarçável tendência em recusar a didática, a psicologia e os investimentos em metodologias do ensino. Outra força teórica atual, como vimos, é a ênfase na linguagem e aí muitos recorrem à lingüística para explicar os fenômenos do processo de ensino e aprendizagem. Recentemente, resurge a tendência economicista. Não se compreende porque essas e outras áreas do conhecimento continuam desconhecendo o caráter multidimensional da ação didática, achando que podem, sozinhas, indicar tudo o que um professor necessita para ter bom êxito no seu trabalho, ainda que suas abordagens do ensino sejam parciais.

A didática não deseja nem pode recusar as contribuições de outras áreas. Ao contrário, acolhe-as de bom grado, sem todavia descuidar de definir o que é próprio de seu campo de investigação. É com esse intuito que serão pontuadas a seguir algumas questões.

Os temas em debate e a didática

1) O objetivo do ensino é o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos através dos conteúdos. Com isso, estou de acordo em que o resultado do

processo de aprendizagem é ajudar os alunos a tornarem-se autores de seus discursos. Chamo isso de desenvolvimento de um pensar autônomo, crítico e criativo, que implicam habilidades de análise, crítica e elaboração pessoal. É inteiramente válida a postulação da pedagogia crítica norte-americana de “ouvir as vozes, experiências, histórias, pelas quais os estudantes dão sentido ao mundo”. Assim como é relevante atentar para os processos de aprendizagem como ingrediente necessário para a avaliação dos produtos. Com efeito, em nenhum momento a didática crítico-social defendeu a noção de aprendizagem como transmissão pura e simples de conhecimentos. Há que se levar em conta, portanto, que esses novos entendimentos da aprendizagem escolar não são descobertas novas, embora sejam contribuições que enriquecem com outros referenciais teóricos a prática docente. Podemos dizer que estamos hoje bem mais seguros em argumentar a favor da iniciativa do sujeito no processo de aprendizagem, da auto-sócio-construção do conhecimento, da preocupação com o mundo sócio-cultural da criança, etc.

A didática crítico-social acentua, no processo de ensino, a ligação das dimensões gnoseológica e cognitiva, assumindo a idéia do aluno como sujeito do próprio processo de conhecimento com a ajuda pedagógica do professor.

“O caráter de lei do processo de ensino é determinado em grande medida pelo caráter de lei do processo do conhecimento. O caráter científico do ensino significa principalmente: *condução do processo de ensino sob a base do conhecimento das leis do processo do conhecimento*” (Klingberg, 1978, p.142).

É certo que há que se reforçar nessa corrente pedagógica, as dimensões afetivas e estéticas do processo de conhecimento. A sócio-construção do conhecimento implica interações e relações comunicativas em que se conjugam outras linguagens além da analítica de modo a prover mediações entre a transmissão/assimilação ativa de conteúdos e a realidade vivida dos alunos. Neste ponto são muito ricas as contribuições da pedagogia crítica norte-americana quando abordam temas como a cultura popular, a cultura de massa, as diferenças vividas no cotidiano, ensino como forma de política cultural (Giroux e Simon, Giroux e McLaren, 1994).

Mais especificamente, a atenção às diferenças e à diversidade cultural implica enfrentar preconceitos, estereótipos, discriminações, como também resistências frente as diferenças dos alunos. O estereótipo é uma atitude rígida em relação a pessoas (negro, homossexual, pobre, mulher, ignorante, doente mental, professor, criança, etc.), quase sempre caracterizada por simplificações e generalizações. Vê-se que os estereótipos não são apenas decorrentes da diversidade cultural como também de diferenças bastante reais existentes na escola. Os termos *multiculturalismo*, *interculturalidade*, ganham importância em países onde a resistência à presença de estrangeiros provoca o recrudescimento do racismo. No caso concreto do nosso país, é possível identificar na escola focos pontuais de estereótipos que não se reduzem a atitudes racistas em relação as minorias étnicas, abrangendo comportamentos dos alunos decorrentes de diferenças de meio sócio-cultural de origem, de capacidades intelectuais, de visão de mundo, especialmente quando relacionadas a valores de grupos sociais dominantes, (tais como os clichês muito comuns usados por professores: aluno ignorante, sujo, apático, preguiçoso, revoltado, desobediente, desadaptado, etc.). Certamente o enfrentamento das diferenças precisa corresponder menos a atitudes condescendentes e mais a práticas ativas de tratamento igualitário a todos os alunos, de problematização de conteúdos em relação com problemas e desafios da realidade próxima dos alunos, de discussão coletiva, de investimento em valores e atitudes de solidariedade, cooperação.

O que quero dizer em síntese é: a organização escolar se caracteriza, de fato, se por certa rigidez: o espaço físico da sala de aula, os tempos de aprendizagem, a hierarquização nas relações interpessoais, uma expectativa de aceitação de normas,

a disciplina, a obediência, uma seleção e organização de conteúdos que precisam ser aprendidos. Além disso, valores e atitudes sociais são reproduzidos, uma vez que a escola está inserida num contexto social específico. Todavia, são exigências do processo de formação dos alunos que implica: educar para a responsabilidade, para a apropriação crítica da realidade, para a democracia, para as relações solidárias, para a aceitação da diversidade social e cultural.

2) Grande parte da minha argumentação nesta exposição esteve relacionado com o reforço do papel do ensino na aprendizagem; melhor dizendo, da relação de mútua dependência entre o ensino e a aprendizagem. Quando falo ensino, falo em intervenção pedagógica ou da ajuda pedagógica, no entendimento de que o ensino é uma atividade intencional orientada para assegurar a aprendizagem dos alunos. Há tempos venho assinalando que algo se caracteriza como *pedagógico* quando se indica uma direção de sentido para uma atividade; no caso da escola, quando o educador ajuda e orienta os educandos para atingir objetivos, tendo em vista a participação ativa na sua cultura. Vê a prática educativa como um processo de construção conjunta entre professor e alunos, orientada a compartilhar universos de significados cada vez mais amplos e complexos. O ensino, a intervenção do professor constitui uma ajuda, à medida que é o aluno que procede a construção. O professor é o que sabe onde deve chegar o aluno, o orienta e provê os recursos e os suportes necessários para que os significados que constrói se aproximem paulatinamente aos do currículo escolar.

Fica claro nessa proposta que o professor ocupa-se com assimilação dos conteúdos pelos alunos, já que representa a cultura historicamente acumulada; todavia, seu principal papel é possibilitar, dentro de condições específicas, que o aluno realize por si próprio as tarefas de aprendizagem. Daí que, diferentemente de certas concepções atuais (aquelas voltadas para o tema da linguagem, por exemplo), importa a presença de procedimentos de intervenção pedagógica, ou seja, processos de ensino que tornem possíveis os processos de aprendizagem pelo aluno (Contreras, 1990, p.22; Coll e Solé, 1989, p.19).

3. Os temas do *ensinar para aprender a aprender* e do *ensinar a pensar criticamente* (ambos quase sinônimos) dizem respeito não só aos objetivos da escola para o mundo contemporâneo, mas também ao preparo de professores. Conforme já mencionei, há uma variedade de propostas neste sentido, das mais tecnicistas às mais cognitivistas. Elas têm em comum a idéia de promover um conjunto de atividades cognitivas basicamente organizadas em estratégias de aprendizagem ou habilidades de pensamento tais como: observar, comparar, classificar, fazer relações, formular hipóteses, antecipar possibilidades, raciocinar dedutiva e indutivamente.

O cuidado que me parece essencial dentro da linha teórica em que trabalho, é não reduzir a idéia de aprender a aprender ao mero conhecimento prático ou às habilidades para resolver problemas imediatos. A visão tecnicista nesse assunto é de que *pensar de forma eficiente é saber como se faz algo*. Nesse caso, importa pouco os conhecimentos de fatos, conceitos, teorias; interessa mesmo o conhecimento de regras de atuação, técnicas e habilidades a serem exercitadas para enfrentar situações de diversos tipos.⁴

O ponto de vista que proponho defender é o de *ensinar a aprender a aprender*, por onde processos de aprender dos alunos podem ser intencionalmente

⁴ O mote *aprender a aprender* não é novo, mas reaparece agora no contexto em que as Novas Tecnologias promovem um tipo novo de relação entre o aluno e o saber, com a informática tendendo a substituir o professor. Não é fora de propósito lembrar a conotação tecnicista da aprendizagem faz coro com as posições pós-modernistas de negação das metanarrativas.

ensinados, em contextos socioculturais específicos. Nesse sentido, é ilusório falar do *aprender a aprender* fora das mediações propostas no ensino, assim como limitá-lo ao domínio da psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento. Pelo seu caráter *pedagógico*, o ensino tem caráter de intencionalidade implicando, portanto, opções sócio-políticas que obrigam a discussão e a construção dos objetivos e práticas do ensino no próprio marco institucional em que ocorre (Apple, Ideologia e currículo p.45-46; Contreras, p.85). Não se está negando a contribuição da Psicologia para a compreensão dos processos internos mediadores do aprender, mas sua insuficiência para entender a aprendizagem também como processo social e como atividade planejada e organizada, por onde a Didática intervém ao postular valores e intencionalidades educativas e formas específicas do ensino. Cabe, pois, conter o entusiasmo de muitos psicólogos (e hoje, também, de psicopedagogos) que estariam pretendendo que teorias da aprendizagem e do desenvolvimento determinasse com exclusividade o processo a ser seguido no ensino.

No desenvolvimento dos processos de ensinar a aprender a aprender, à medida que envolvem situações específicas em sala de aula com a intervenção pedagógica do professor, é necessário levar em conta alguns fatores que afetam a motivação. Aqui tem importância considerável as pesquisas sobre cultura e linguagem. Obviamente não se trata apenas de propor atividades que despertem interesse no aluno. Trata-se, 1o., de que os conteúdos tenham significação e valor dentro do contexto cultural de vida dos alunos. 2o., de criar um clima de interação social propiciador da cooperação entre alunos e entre o professor e os alunos, colocando as dificuldades como oportunidade para superá-las. 3o., de uma atitude do professor que, ao lado de sua função de dirigir a classe, também é um guia da atividade independente dos alunos, o que implica habilidades de comunicação e de interação. 4o., de uma convicção do professor de que ele é o profissional capacitado a orientar a atividade cognitiva do aluno, isto é, orientar os alunos naquilo que fazem, fazê-los perceber o processo mental que estão aplicando naquela tarefa, ensiná-los a enfrentar o fracasso como passos para o aprender a aprender.

4. O *ensinar a pensar criticamente* não é mais que um desdobramento do processo de ensinar a aprender a aprender. Tenho insistido na função instrumental dos conteúdos para o desenvolvimento de capacidades cognoscitivas. O ensino, mais do que promover a acumulação de conhecimentos pelo aluno, cria modos e condições de desenvolver a capacidade de colocar-se ante a realidade para pensá-la e atuar nela. Nesse sentido, aprender a aprender não é mais que a condição em que o aluno assume conscientemente a construção do conhecimento e aprende como fazê-la. O que se agrega aqui, em termos de um pensar crítico, é a capacidade de problematizar, ou seja, de aplicar conceitos como forma de apropriação dos objetos de conhecimento a partir de uma enfoque totalizante da realidade. Resumidamente, é o que o que proponho como dimensão crítico-social dos conteúdos:

... a dimensão crítico-social dos conteúdos corresponde à abordagem metodológica dos conteúdos na qual os objetos de conhecimento (fatos, conceitos, leis, habilidades, métodos etc.) são apreendidos nas suas propriedades e características próprias e, ao mesmo tempo, nas suas relações com outros fatos e fenômenos da realidade, incluindo especificamente as ligações e nexos sociais que os constituem como tais (i.e., como objetos de conhecimento). (...) Os conteúdos são apreendidos, estudados, na sua transformação, no seu desenvolvimento, isto é na sua historicidade. Trata-se de situar um tema de estudo nas suas ligações com a prática humana: como os homens na sua atividade prática coletiva nas várias esferas da vida social intervêm, modificam, constroem, esse tema de estudo; sua importância para atender necessidades práticas da vida social, como os problemas sociais, o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, as necessidades humanas básicas, etc." (Libâneo, 1994, p.138).

5. É preciso engrossar o movimento pela valorização profissional do professor em termos de condições de exercício profissional e formação (inicial e continuada). A desvalorização dos professores e da profissão docente está vindo não apenas das

políticas neoliberais de ajuste mas também de certos setores intelectuais que voltaram a ironizar e vilipendiar o trabalho docente. Há um recrudescimento da divisão entre escolas de classes sociais privilegiadas e as escolas públicas (cuja tendência é serem transformadas em “escolas mínimas” na expressão de Appel (p.71), com muito controle e pouca verba.

Nóvoa (1995,p.7) tem uma análise muito interessante sobre o enfraquecimento da força do professorado, manifesto no fenômeno da desprofissionalização. Ele mostra três triângulos. No primeiro, em cada um dos vértices estão os professores, os alunos e o saber; estaria sendo reforçado, hoje, o eixo saber---alunos em que a tese do *aprender a aprender* na conotação tecnicista, em que se valorizaria a relação individualizada do aluno com a informação, eclipsando o professor. Ou seja, a tecnologização exacerbada do ensino estaria desvalorizando a mediação relacional e cognitiva dos professores. Tal tendência pode ser encontrada, também, em alguns críticos pós-modernistas da escola e em propostas de uso de meios tecnológicos na formação de professores (tipo programa de educação à distância).

O 2º . triângulo mostra nos seus vértices: os professores, o Estado e os pais/comunidade. Em função de uma reorganização dos modos de intervenção do Estado nas políticas de educação (em que se adotaria na escola práticas de gestão da empresa privada, como qualidade total, educação a serviço dos clientes etc.) estaria havendo um conluio entre o Estado e a comunidade, valorizando a relação Estado-pais, levando a uma redução do poder dos professores. Tal fato pode ser constatado em alguns sistemas estaduais de ensino como também em algumas propostas de cooperativas de ensino.

O 3º . triângulo mostra a coexistência de três tipos de saberes: o saber da experiência (dos professores), o saber dos especialistas (sociólogos, psicólogos, pedagogos) e o saber das disciplinas específicas. A tendência hoje seria de uma ligação entre o saber dos especialistas e o saber das disciplinas, com a conseqüente desvalorização do saber do professor. Os programas oficiais anunciados para a qualificação do professorado em âmbito nacional estariam, de fato, tendendo a caracterizar-se como treinamento em técnicas e habilidades. O autor escreve, ainda: “apesar de ter insistido nas formas de exclusão dos professores, legitimadas em processos de *tecnologização, de privatização e de racionalização do ensino*, não ignoro a existência de outros movimentos que vão em sentido contrário”(idem, p.10). Tais movimentos iriam no sentido de reforçar o papel do professor nos três níveis: como pessoas, como agentes de decisão, como conhecedores de sua profissão.

Trata-se, pois, de atentarmos para a preparação de quadros para o trabalho na escola, dentro de uma política de formação profissional do professorado, envolvendo a formação inicial (licenciaturas) e a formação continuada. Nesta estariam implicadas outras medidas como: desenvolver capacidades de atitudes reflexivas (novas estratégias pedagógicas e novas metodologias de avaliação) mediante práticas teórico-reflexivas no cotidiano escolar, sistema de assistência pedagógico-didática ao professor (coordenação pedagógica), interligação no sistema de gestão das escolas entre o trabalho docente e a cultura organizacional da escola.

Ainda quanto à relação entre formação de professores e objetivos de aprendizagem, acho inútil a atitude dos que insistem em propostas frequentemente simplistas de contraposição dos conteúdos com a valorização da cultura popular, da experiência cotidiano etc., de ficar numa postura localista e particularista. Porque estamos, de fato, frente a uma deficiência de cultura de base, uma deficiência de domínio de conteúdo por parte dos professorado. Não se trata de desconsiderar a cultura popular, as culturas particulares, a experiência corrente, as diferenças. O que afirmo é que não é uma atitude realista desvincular os conteúdos escolares das

demais práticas escolares tendentes a maior participação dos professores na gestão, maior poder de decisão, etc. Há tempos atrás líamos uma frase em Snyders assim: para ensinar Matemática a João precisamos saber Matemática e quem é João. A frase continua boa, mas hoje em dia, de forma cada vez mais dramática, é insuficiente instigar o professor a conhecer João, a conhecer a comunidade, a identificar as relações de poder no ambiente escolar, a reconhecer as diferenças. É preciso que , como ponto de partida, como começo de conversa, recupere o domínio das matérias que ensina e as habilidades básicas de pensamento e aprendizagem, para que possa efetivamente ajudar o crescimento intelectual e afetivo dos alunos.

Florianópolis, maio de 1996.

Referências bibliográficas

- ADORNO, Teodor W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, . 1995.
- APPEL, Michel. Repensando Ideologia e Currículo. In Moreira, Antônio F. e Silva, Tomaz T. *Currículo, cultura e sociedade*. S.Paulo, Cortez Editora, 1994.
- ASSMANN, Hugo. Sobre a qualidade cognitiva das experiências de aprendizagem. *XVII Simpósio Brasileiro de Administração da Educação*. Brasília, nov.1995.
- BERTRAND, Yves. *Teorias contemporâneas da educação*. Lisboa, Instituto Piaget, 1991.
- CARR, Wilfred e KEMMIS, Stephen. *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca, 1988.
- COLL, César e SOLÉ, Isabel. Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*, Madrid, n. 168, mar.1989.
- CONTREAS, José C. *Enseñanza, currículo y profesorado*. Madrid, Akal, 1991.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa, princípio científico e educativo*. S.Paulo, Cortez Editora/Autores Associados, 1990.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.
- GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. S.Paulo, Unesp, .1991.
- GIROUX, Henry A. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: Silva, Tomaz T. *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.
- GIROUX, Henry A. Formação do professor como uma esfera contrapública: a pedagogia crítica como uma forma de política cultural. In: Moreira, Antônio F. e Silva, Tomaz T. *Currículo, cultura e sociedade*. S.Paulo, Cortez Editora, 1994.
- GIROUX, Henry A. & Simon, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: Moreira, Antônio F. e Silva, Tomaz T. *Currículo, cultura e sociedade*. S.Paulo, Cortez Editora, 1994.
- HERNANDEZ, Fernando e Sancho, Juana M. Para enseñar no basta con saber la asignatura. Barcelona, Ediciones Paidós, 1994.
- KLINGBERG, Lothar. *Introducción a la didáctica general*. Ciudad de la Habana, Editorial Pueblo y educación, 1978.

- KRAMER, Sônia. A formação do professor como leitor e construtor do saber. In: Moreira, Antônio F. *Conhecimento educacional e formação do professor*. Campinas, Papirus, 1994.
- LERNER, Delia. O ensino e o aprendizado escolar - Argumentos contra uma falsa oposição. In: *Piaget-Vygotsky - Novas contribuições para o debate*. S.Paulo, Ática, 1995.
- LIBÂNEO, José C. *Democratização da escola pública - A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. S.Paulo, Loyola, 1985.
- LIBÂNEO, José C. *Didática*. S.Paulo, Cortez Editora, 1992.
- LIBÂNEO, José C. Pedagogia e Modernidade: presente e futuro da escola. *Seminário Nacional Infância, Escola, Modernidade*, Universidade Federal do Paraná, 1995.
- LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno explicado às crianças*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1993.
- MACEDO, Lino de. *Ensaio construtivistas*. S.Paulo, Casa do Psicólogo, 1994.
- MARKET, Werner. Ciência da educação entre modernidade e pós-modernismo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, 67(156):306-19, mai./ago.1986.
- MOREIRA (Org.) *Conhecimento educacional e formação do professor*. Campinas, Papirus, 1994.
- MOREIRA, Antônio F. e SILVA, Tomaz T. da (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. S.Paulo, Cortez Editora, 1994.
- MCLAREN, Peter. Pós-modernismo, pós-colonialismo e pedagogia. In: Silva, Tomaz T. (Org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.
- NÓVOA, António (Org.). *Profissão Professor*. Porto, Porto Editora, 1995.
- NÓVOA, António. História da Educação: perspectivas atuais. Texto avulso, 1996.
- PAIVA, Vanilda P. O novo paradigma de desenvolvimento: educação, cidadania e trabalho. *Educação e Sociedade*. Campinas (45), 1993.
- PRESTES, Nadja H. *Educação e Modernidade*. Porto Alegre, EDIPUCRS, 1996.
- ROUANET, Sérgio P. Do pós-moderno ao neo-moderno. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, (84):86-97, jan./mar. 1986.
- SANTOS, Boaventura. *Pela mão de Alice - O social e o político na pós-modernidade*. S.Paulo, Cortez Editora, 1995.
- SEVERINO, Antônio J. O campo do conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade. *Encontro das disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciatura*. Goiânia, 1995.
- SILVA, Tomaz T. O adeus às metanarrativas educacionais. *Anais do VII Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino*. Goiânia, 1994.
- SILVA E MOREIRA (Orgs.) *Territórios contestados - O currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, Vozes, 1995.
- TAPIA, Jesús A. Enseñar a pensar? Sí, pero cómo? *Cuadernos de Pedagogía*, Madrid, n. 164, jul./ago. 1988.
- TORRE, Saturnino de La.. *Didáctica y currículo - Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid, Editorial Dykinson, S.L., 1993.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e a educação: há algo de novo sob o sol? In: Veiga- Neto, Alfredo (Org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre, Editora Sulina, 1995.

VISALBERGHI, Aldo. *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano, Studio Mondadori, 1983.

CAPITULO VII

A INTERDISCIPLINARIDADE E A PEDAGOGIA CRÍTICO-SOCIAL — NOTAS PRÉVIAS

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O tema desta exposição é a *interdisciplinaridade*. Um tema que está na moda. Os educadores adoram estar na moda. Bastou chegar uma palavrinha nova, e nós embarcamos nela. Assim tem sido com a alfabetização, com o ciclo básico, com o construtivismo e até com a Pedagogia Crítico-Social. Há duas coisas negativas do modismo: primeira, ele costuma aparecer isoladamente de outras idéias que já estão em voga, quer dizer, o modismo aparece sempre como se fosse uma grande novidade, mesmo não sendo; segunda, ele costuma aparecer como idéia salvadora. Como temos mil e um problemas na educação brasileira, nossa tendência é agarrar uma tábua de salvação. É risco que corremos: agora, sim, com a interdisciplinaridade a gente encontrou a saída para os males do ensino, para a evasão e repetência, para o ensino tradicional, etc.

Embora a interdisciplinaridade esteja virando modismo, não é por isso que ela deixa de ter importância na prática docente, na prática de gestão das escolas, na prática intelectual. Por isso, vale a pena falar sobre ela, discutir sobre ela, é isso que farei aqui hoje.

Antes de desenvolver o tema, gostaria de adiantar, já, dois sentidos do termo "interdisciplinaridade".

1º) Diz respeito às relações entre os campos científicos. Significa, basicamente, interação entre duas ou mais disciplinas, para superar a fragmentação, a compartimentalização, de conhecimentos. Uma troca entre especialistas de vários campos do conhecimento. A reunião de vários ramos do conhecimento para discutir um assunto, para resolver um problema. Confluência de vários conhecimentos para compreendermos melhor a realidade.

2º) É uma atitude, um modo de proceder intelectualmente. É uma prática de trabalho científico, profissional, de construção coletiva do conhecimento. É desenvolver a capacidade de pensar a realidade, as coisas, os acontecimentos, na sua globalidade.

Na escola, a interdisciplinaridade aparece de vários modos, mas especialmente na concepção de currículo (visando superar a fragmentação do conhecimento em matérias isoladas) e na forma de organização do trabalho escolar.

1 - UM POUCO DE HISTÓRIA

A idéia de interdisciplinaridade não é nova. Desde o início da minha atividade profissional na educação há quase 30 anos convivo com esse tema. Entre 1967-72, durante seis anos, fui diretor de uma escola pública experimental em São Paulo, chamado Ginásio Experimental da Lapa, onde já se tentava implantar um currículo integrado. Na época não falávamos no termo interdisciplinaridade, falávamos em integração, correlação de matérias. Para vocês terem uma idéia, em 1966 foi publicado no Brasil o livro *Problemas gerais de currículo* de uma autora chamada Dalilla Sperb, que seguia a mesma linha de autores da escola nova norte-americana - Tyler, Hilda Taba, Havighurst. Nesse livro, a autora critica o currículo organizado por matérias isoladas. Ela escrevia coisas assim:

a organização curricular é "o programa de ensino desenvolvido em ordem lógica e horários rígidos, controlado em alguns casos pelo diretor que faz tocar a sineta a cada 60 minutos..."

"trata-se do ensino de matérias isoladas, prevalecendo a expectativa de quem todas as crianças aprendem da mesma maneira e no mesmo ritmo..."

"a teoria da aprendizagem implícita é a que se baseia na passividade do aluno, na sua habilidade de ouvir, de memorizar, de reproduzir."

"O aluno deve aprender diretamente do professor e a ele deve dirigir suas perguntas. (...) A avaliação do aproveitamento da aprendizagem visa a verificação da capacidade de memorizar aquilo que o professor pretende ter ensinado".

"Raramente esta organização curricular oferece oportunidades de colaboração entre a escola e a comunidade. Os alunos em geral não encontram os problemas de sua comunidade, de seu interesse, na sala de aula."

Como se pode constatar, essa autora faz o mesmo diagnóstico que fazemos hoje a respeito da escola e do currículo. A mesma autora apresenta as várias alternativas de superação da fragmentação do currículo em matérias isoladas.

1ª) Áreas de ensino - São áreas mais amplas e nós conhecemos essa experiência. Por ex., Estudos Sociais agrupam a história, a geografia, a educação cívica; Linguagem agrupa a leitura, a escrita, a composição. A Lei 5.692/71, como vocês sabem, adotou esse sistema para as classes de 5ª. à 8ª. séries. O objetivo é a *integração* das matérias, favorecendo a aprendizagem de princípios comuns a áreas de conhecimento similares e uma participação maior dos alunos, incluindo o estudo da comunidade. À época já se falava no perigo de tratar os conteúdos com muita superficialidade por causa da amplitude da área de ensino.

2ª) Áreas de vida e centros de interesse - O currículo organizado em áreas de vida tem suas bases na idéia de tornar a vida da escola semelhante à da comunidade. O aluno vivenciaria na escola situações planejadas que na comunidade ocorrem naturalmente, tais como a interdependência das pessoas na comunidade, a vida em família, a organização do Estado, do município, os cuidados com a saúde, formas de recreação etc. Enfim, a idéia é formar hábitos democráticos, atender necessidades da vida. Essa proposta é atribuída a um inglês chamado Herbert Spencer.

Os "centros de interesse" foram sugeridos por Ovídio Decroly, também como reação ao currículo por matérias isoladas. Trata-se de relacionar a aprendizagem com as necessidades do educando, tais como: necessidades de alimento, de defesa contra o calor e o frio, de trabalhar e de agir. Esses 4 centros eram trabalhados em torno de problemas práticos, com grande participação dos alunos inclusive na limpeza e higiene da escola, nas refeições, no trato de animais etc.

3ª) "Core curriculum" ou Currículo nuclear - Também esta forma de organização curricular visa a integração da aprendizagem. As matérias programáticas se agrupam em torno de situações ou problemas da vida. O núcleo do currículo geralmente é um amplo problema selecionado da área de Estudos Sociais, para cujo desenvolvimento entram todas as demais matérias, sem perderem sua especificidade.

4ª) O currículo de projetos - É também chamado método de projetos e foi desenvolvido por um discípulo de Dewey, William Kilpatrick. Formulam-se projetos de investigação. Propõe-se estudar, por exemplo, a granja perto da escola e em torno desta atividade escolar se estudam muitas matérias. A idéia principal é que a verdadeira aprendizagem implica a participação do aluno na solução de problemas reais.

5ª) O currículo baseados em temas complexos - É uma alternativa de organização curricular semelhante ao currículo por projetos. Consiste, também, em agrupar conhecimentos de distintas ciências em torno de um assunto ou tópico prático, ligado a tópicos mais abrangentes, tais como homem, natureza, sociedade.

2 - A PROPOSTA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE S.PAULO

Esta proposta foi implantada na gestão de Paulo Freire no período 1989-92 na Secretaria de Educação do município de São Paulo. O problema a ser enfrentado era o mesmo das propostas anteriores: como superar a organização do currículo em matérias isoladas de modo a tornar menos rígidas as fronteiras entre as diversas matérias de ensino. A alternativa escolhida foi a interdisciplinaridade ou uma proposta de ensino interdisciplinar. Os princípios desta proposta são os seguintes:

1- As várias ciências - transformadas em matérias de ensino - devem contribuir para o estudo de temas que orientam todo o trabalho escolar.

2- Respeita-se a especificidade de cada matéria, prevendo-se a colaboração integrada de várias matérias para a análise de um tema.

3- A seleção e organização do currículo escolar é precedida de um levantamento da realidade vivenciada pela "comunidade", de onde surgem os temas geradores. Os temas geradores indicam os conteúdos escolares.

4- A idéia é: partir do estudo da realidade para olhá-la segundo diferentes enfoques: geografia, física, biologia, história etc. Isto é, as diferentes matérias contribuem para desvelar, iluminar, os segredos da realidade.

5- Procura-se estabelecer relações entre os conteúdos das matérias em função de uma totalização em construção.

Como se vê, a proposta adotada na gestão de Paulo Freire tem um forte peso na pesquisa da realidade, na ligação do conhecimento com a prática, colocando o conhecimento a serviço da transformação da realidade. Para isso, propõe a integração das matérias em torno de um tema comum, extraído da realidade vivida no cotidiano do aluno.

A semelhança com muitas propostas anteriores é evidente. O que destaca nesta última é a explicitação da ligação do conhecimento com uma prática transformadora. Vamos ver quais seriam as etapas para se chegar a um programa de ensino de caráter interdisciplinar.

As cinco etapas para a definição do tema gerador e do programa são as seguintes

1ª) Levantamento preliminar da realidade pela equipe de educadores. Coleta de material sobre o local: visitas, conversas com moradores, consultas aos movimentos sociais, busca de dados estatísticos e análises já disponíveis. Formação de um dossiê de informações.

2ª) Análise do material coletado - informações e falas da população, - pelos professores das diferentes disciplinas, para *encontrar o que é significativo para esse grupo social* (problemas a serem enfrentados) e verificar que conhecimentos permitem compreender o contexto mais amplo da realidade levantada. Pré-temas.

3ª) Os pré-temas são codificados, isto é, reunidos em temas mais abrangentes que expressem situações vivenciais. Por ex., moradia. Os temas sintetizam, para os participantes desse processo, focos (pontos centrais) que possibilitam uma compreensão de conjunto da realidade. Esses temas são apresentados para discussão entre educandos e familiares, para "testar" se são de fato significativos para a população.

4ª) A equipe de educadores estuda os temas sob a ótica das várias disciplinas, buscando articulação entre as diferentes visões. Há uma troca de diferentes visões para compreender a realidade na sua totalidade. É uma busca de relações entre as matérias. Formula-se, daí, uma seqüência de conteúdos conforme faixa etária e nível

de ensino, dentro da especificidade de cada disciplina. É o que se chama de *redução temática*, que leva ao programa. As questões geradoras gerais aparecem agora detalhadas por série e por matéria, apontando os conteúdos a serem abordados.

5ª) Trabalho com os temas na sala de aula, a partir de um planejamento conjunto de atividades pelos professores da mesma série. O programa é rediscutido com os alunos e transforma-se num roteiro de trabalho flexível, para orientar as decisões. O desenvolvimento das aulas inclui atividades conjuntas entre professores da série e atividades separadas de cada professor. Por ex.: As questões geradoras da série são comuns a todas as matérias. Portanto, a fase inicial e a fase final do processo podem ser conjuntas. Por sua vez, questões da área apontam questões da matéria.

Podemos assinalar algumas vantagens nessa proposta:

1- As fronteiras entre as matérias ficam diluídas, em torno de um tema comum. Há um compartilhamento de conhecimentos.

2- Há uma negociação entre os professores para definir conteúdos mais ligados a uma determinada matéria, provocando uma complementariedade de abordagens.

3- Os alunos vão desenvolvendo habilidades comuns a varias matérias, à medida que os professores não trabalham mais isoladamente.

4- Assegura-se a interdisciplinaridade. O aluno vai percebendo a inter-relação dos vários ramos que compõem o conhecimento, isto é, reconhecer os nexos existentes entre as diversas matérias.

5- Assegura-se o equilíbrio entre o geral e o específico, isto é, não se perde a visão específica de cada área.

Como se vê, temos aí um determinado entendimento de interdisciplinaridade, baseada no tema gerador, da metodologia dialógica, no trabalho coletivo e construção do programa, na formação permanente. Gostaria de detalhar um pouco mais o conceito de interdisciplinaridade. De onde ele vem?

3. O QUE É INTERDISCIPLINARIDADE?

O termo vem de *disciplina*, ciência, ramo do conhecimento, organização dos ramos do conhecimento, uma certa ordem na organização do conhecimento. Uma disciplina se caracteriza por: objeto próprio de estudo, métodos de investigação, um sistema conceitual, caracterizando um domínio próprio de estudos. É isto a disciplinaridade. Da disciplinaridade vem a *interdisciplinaridade*: reciprocidade, interação entre as disciplinas.

Portanto, do termo *disciplina* decorrem outros conceitos: multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, definindo uma gradação no nível de cooperação e coordenação entre as disciplinas.

Multidisciplinaridade - disciplinas utilizadas para o estudo de um tema específico, sem aparecer as relações entre elas. Especialistas autônomos e independentes são chamados a contribuir para a solução de um problema. Por exemplo, quer-se planejar um traçado ótimo de uma ferrovia. Pede-se a colaboração de topógrafos, geólogos, demógrafos e economistas, cada um responsável por questões bem precisas de sua área.

Pluridisciplinaridade - justaposição de disciplinas, aparecendo as relações entre elas. Há cooperação mas não coordenação, isto é, não há um tema comum que congregue a preocupação de todos.

Interdisciplinaridade - Integração e interação entre as disciplinas limítrofes frente a um problema. Incorpora num mesmo projeto (de ensino ou pesquisa), conceitos e métodos de várias disciplinas, que discutem juntos hipóteses, metodologias. Por ex., para estudar as causas de uma formação de um tumor, promove-se a colaboração de fisiólogos, histólogos, imunólogos. Ou o problema é a influência de fatores socioculturais sobre o aproveitamento escolar e aí juntam-se o sociólogo, o psicólogo, o pedagogo para discutir hipóteses de trabalho e metodologia.

Transdisciplinaridade - Busca de um sistema conceitual global, de um sistema unificado para além das disciplinas convencionais.

3.1. - Interdisciplinaridade nas ciências

Interdisciplinaridade é uma *necessidade* na produção e construção do conhecimento por causa do caráter de totalidade da realidade social. No objeto de conhecimento estão implicados vários ângulos de análise. Ao mesmo tempo o conhecimento é social, isto é, supõe trocas entre especialistas das diversas áreas do conhecimento, produzindo um progresso no conhecimento. Seria um requisito, um caminho, para a construção coletiva do conhecimento.

De fato, hoje nenhum campo do conhecimento, isoladamente, dá conta e compreender e explicar a realidade. Interdisciplinaridade, portanto, é uma atitude frente ao processo do conhecimento, seja na pesquisa seja no ensino. É confluência de saberes para compreender melhor a complexidade do mundo. A idéia é de que não se trata de conhecer por conhecer, mas compreender a realidade para transformá-la. No conceito de interdisciplina está a idéia de superação da especialização excessiva, portanto, de maior ligação teoria-prática, mais ligação da ciência com suas aplicações.

Interdisciplinaridade diz respeito à interação entre duas ou mais disciplinas visando trocas entre os especialistas e uma integração entre disciplinas no interior de um projeto específico de ação ou de pesquisa. Contra a fragmentação e compartimentalização do conhecimento.

Ela proporciona:

- diálogo entre as disciplinas para a compreensão mais ampliada de problemas.
- superação do fechamento da ciência, da especialização excessiva.
- enriquece os vários especialistas dando mais amplitude ao exercício profissional.
- busca estrutura de conceitos comuns ao estabelecer relações internas entre as disciplinas (psicologia, sociologia, direito, história, por exemplo).
- propicia o trabalho em equipe
- explora fronteiras e zonas intermediárias (biologia, química)
- cria domínios novos de conhecimentos
- evidencia o caráter comum de certos problemas
- possibilita o saber "aplicado".

Portanto, trata-se de superar o currículo estruturado por disciplinas, eliminar as barreiras entre as disciplinas, implicando também a eliminação de barreiras entre as pessoas. Incorporar conhecimentos ao invés de tomar por empréstimo. Essa atitude implica, segundo Ivany Fazenda:

- busca de alternativas para se conhecer mais e melhor

- reciprocidade, troca, diálogo com os outros e consigo mesmo
- humildade diante da limitação do próprio saber
- envolvimento e comprometimento com projetos comuns
- alteração de hábitos já estabelecimentos em relação à busca do conhecimento

3.2. - Interdisciplinaridade na educação escolar

Primeiramente, conforme mencionei no início, o termo é relativamente novo no meio educacional, mas a idéia não é nova nas preocupações dos educadores. Quando falamos em sócio-construtivismo, em método dialético, em participação ativa do aluno na sua aprendizagem, em desenvolvimento das capacidades cognitivas, no desenvolvimento dos processos de pensar, em problematizar a realidade, etc., está implícita aí a interdisciplinaridade.

Eu tenho muita preocupação com os modismos. Porque temos na educação muitos problemas, muitos quase insolúveis, problemas que são diagnosticados há anos e que se persistem, há uma tendência incurável de abraçarmos modismos. Vira modismo a educação libertadora, tecnicismo, a pedagogia dos conteúdos, a educação compensatória, o construtivismo.

Quero dizer que devemos compreender a interdisciplinaridade dentro dos quadros de referência já que as concepções mais progressistas já desenvolveram.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade é uma idéia, uma prática que se encaixa nas propostas progressistas correntes. Por exemplo, quem conhece a produção da pesquisa em nosso país sabe perfeitamente que não basta transmitir conteúdos, não basta mostrar com clareza os conteúdos. É preciso provocar o interesse dos alunos, é preciso que os alunos os internalizem de modo estável para poderem operar com eles quando necessário. É preciso que os conteúdos contribuam para desenvolver processos de pensamento, capacidades cognitivas, possibilitando a sistematização e geração de novos conhecimentos e modos de ação. O processo de conhecer pressupõe relações, ligações, interações, que constituem a realidade. E nenhum campo de conhecimento dá conta sozinho de compreender esta trama de relações que constituem a realidade. Ora, isto é interdisciplinaridade.

A escola, como sabemos, é o lugar onde se torna possível a construção, reconstrução, elaboração, reelaboração do saber sistematizado. Para compreender a realidade sob forma de conhecimento e compreender esta realidade como um todo, é preciso uma atitude interdisciplinar.

Do ponto de vista da Pedagogia crítico-social dos conteúdos, quero falar de dois modos de adoção da interdisciplinaridade na escola; a) uma atitude interdisciplinar; b) uma estrutura organizacional da escola. Uma coisa tem a ver com a outra.

Uma atitude interdisciplinar consiste em tomar o objeto de conhecimento em todos os seus aspectos, ligações, relações internas e externas. É o exame multilateral do objeto de estudo. É lidar com o objeto de conhecimento no seu movimento, nas suas contradições. É ver o objeto de conhecimento na sua relação com a vida, i.e., com aquilo que é necessário para a vida humana.

Isto tem a ver com o trabalho do professor na sua matéria. Tem a ver com o domínio que tem do conteúdo, com uma prática metodológica de ajudar os alunos a pensar, tem a ver com o grau de informação e leitura do professor. Tem a ver, fundamentalmente, com uma postura sócio-construtivista e interdisciplinar na sala de aula.

Vejam bem, o aluno não conseguirá compreender interdisciplinarmente um conteúdo que o professor lhe oferece fragmentadamente. Quando o professor está tratando um tema, um assunto, numa unidade de estudo, ela já deve ter um modo de pensar interdisciplinar, porque, por suposto, ele está lidando com esse assunto com uma realidade pensada, compreendida nas suas múltiplas relações. E vai prover os alunos de instrumentos conceituais e cognitivos, para que sejam auxiliados a pensar interdisciplinarmente.

A interdisciplinaridade, portanto, vai surgindo no próprio processo de ensino e aprendizagem, nos vários momentos de desenvolvimento das aulas. Se o assunto de ensino é "água", vão aparecendo necessidades, questões, perguntas, que precisam ser esclarecidas. E aí, entram outras matérias, outras informações, estudando o objeto sob vários pontos de análise.

3.3. - Explicitando mais minha posição

Não há dúvida de que a interdisciplinaridade é uma exigência de um ensino que se quer crítico. Entretanto, a proposta de ensino interdisciplinar só se justifica se servir de instrumento de efetivação da sistematização e consolidação de conhecimentos.

Nesse entendimento, interdisciplinaridade é princípio do processo de conhecimento e ao mesmo tempo metodologia de trabalho entre especialistas. Mas isso não é incompatível com a organização do conhecimento por disciplinas, porque é através dessa organização que se manifesta o conteúdo das várias ciências.

A questão é entender cada disciplina como parte de um todo maior, que é o currículo. Vamos das partes do todo e do todo às partes, para reconhecer que as partes são constitutivas do todo, mas não esgotam o todo se tomadas em si mesmas.

Com isso, as matérias são fontes de conteúdos mas não têm um fim em si mesmas, são partes de um todo maior. Isto significa que *cada disciplina do currículo é ingrediente prévio necessário da interdisciplinaridade. Interdisciplinaridade supõe a especificidade das disciplinas e não negação destas.*

No meu modo de entender a interdisciplinaridade começa em cada disciplina, no sentido de que cada objeto de conhecimento é considerado nas suas múltiplas relações. Significa inserir um tema, um assunto, num contexto maior, isto é, numa totalidade.

Isso não significa negar cada matéria em nome da totalidade. A totalidade da realidade é infinita, inesgotável. Significa estudar um assunto como fazendo parte de um todo orgânico, onde cada elemento, cada aspecto, é visto na sua relação com o conjunto.

A compreensão de um assunto implica *pensar a realidade*, pensar um assunto nas suas várias relações. Requer um trabalho planejado, intencional, a partir da especificidade da matéria ensinada.

Com base nestas idéias, a interdisciplinaridade aparece como princípio, tendo como objetivo final a integração entre as disciplinas. A base para a integração seria a explicitação das formas de conhecimento de cada matéria, unidas numa perspectiva metodológica comum em relação à concepção de processo de conhecimento.

Na prática, entendo assim:

1) Todo conhecimento precisa estar impregnado de seus nexos sociais, partindo da premissa da natureza social do conhecimento.

2) Ligar o conhecimento com os problemas reais. Mas acho que centrar o currículo em temas geradores pode enfraquecer os conhecimentos científicos de cada disciplina, reduz o nível científico e a sistematicidade. O trabalho conjunto de disciplinas seria admissível em temáticas bem definidas em temas socialmente relevantes. Acho que não se pode esperar da interdisciplinaridade mais do que ela pode dar. O ensino não pode ser reduzido à pesquisa, a escola não é lugar de formular políticas de intervenção na saúde, no meio-ambiente, não lhe cabe promover transformações imediatas na realidade.

3) Acho válida a pesquisa sobre a realidade econômica, social e cultural da comunidade. Mas a função dessa pesquisa é fornecer a cada professor os dados para a seleção de conteúdos. Mas acho que o núcleo do programa é a própria disciplina, os conteúdos que os alunos precisam dominar para poder interagir com os problemas cotidianos, regionais, nacionais.

Minha idéia é de que os dados coletados sejam discutidos pelos professores no sentido de estabelecer objetivos gerais da escola correspondentes às necessidades diagnosticadas. Buscam-se os conteúdos de ensino para aquela realidade, a partir dos conhecimentos disponíveis na ciência moderna. O diagnóstico, a partir desses dados, deveria ser utilizado para definir pontos de partida comuns da equipe de professores em relação à heterogeneidade cultural dos alunos e estabelecer resultados possíveis a serem esperados do trabalho escolar, em termos de um mínimo de qualidade.

Em resumo, penso que uma estruturação dos planos de estudo em cima de temas compromete a necessidade dos alunos dominarem conhecimentos sistematizados e reduz o nível científico do ensino. Um plano de estudos por matéria assegura melhor a aquisição pelos alunos de sistemas de conhecimentos científicos e habilidades.

As relações entre as matérias refletem os vínculos reais do que se estuda em cada matéria e das habilidades e hábitos que cada uma desenvolve. Os conhecimentos já trazem uma relação entre si, os quais vão sendo integrados pelo aluno. Na organização dos conteúdos de cada matéria já devem ser incluídos conhecimentos de áreas fronteiriças. A geografia, por exemplo, deve incluir conhecimentos de geografia física e econômica, geologia, demografia, etc.

É claro que a organização do currículo por disciplinas pode dificultar a consciência do aluno das relações entre os conhecimentos de cada uma, e das habilidades e hábitos que desenvolvem uma e outra. Para evitar isso, é que existem as propostas curriculares que indicam possibilidades de integração entre as disciplinas. Além disso, a equipe escolar pode estabelecer conhecimentos e habilidades comuns a diversas disciplinas. Por exemplo, hábitos de estudo podem ser objetivos de todos os professores, embora sejam tratados com mais profundidade por uma disciplina específica.

3.4. - A dialética diferenciação/integração na interdisciplinaridade

Considerando-se a educação escolar, o aspecto essencial da formação geral é a instrução científica e cultural básica. Assim, o papel da escola está ligado ao ensino das bases da ciência, da técnica, das artes, e formação de habilidades cognitivas. Basicamente, no ensino opera-se a conversão das ciências em matérias de ensino.

Para que isto ocorra, faz-se necessário definir:

- A seleção das matérias de ensino
- A seqüência da matéria de ensino
- A coordenação e integração entre as matérias de ensino

Quanto à seleção e seqüência da matéria de ensino - O conteúdo de uma matéria de ensino é determinado, principalmente, pelas disciplinas científicas, técnicas ou artísticas. Por exemplo, as bases científicas da matéria biologia são a botânica, a zoologia, a antropologia.

A matéria de ensino não reproduz todo o campo científico. Por isso se faz uma seleção das bases da ciência *que contribuem para a formação geral* de todos os alunos, isto é, que conteúdos que tenham valor educativo. Este é o papel de uma proposta curricular, este é o papel da equipe escolar e do professor quando selecionam e organizam conteúdos.

A definição e escolha dos conteúdos nunca está acabada, nunca pode ser definitiva, está sempre em mudança. Porque: a) depende do desenvolvimento da ciência; b) depende das exigências sociais e pedagógicas; c) depende das condições concretas da escola; d) das leis do processo de ensino e aprendizagem; e) das peculiaridades de desenvolvimento e idade dos alunos, seu nível de conhecimentos e capacidades, suas condições físicas, psíquicas e sócio-culturais. Para isso, existe a Didática.

Os conteúdos já expressam necessidades sociais. É o tratamento metodológico do conteúdo é que fará a relação entre o conhecimento sistematizado e a experiência sócio-cultural do aluno.

Entre as questões mais importantes sobre a instrução científica e cultural hoje estão as seguintes:

Por um lado,

- há um aumento acelerado de conhecimentos científicos e técnicos
- há uma tendência cada vez maior de diferenciação (especialização) e ao mesmo tempo de integração (interdisciplinaridade)
- estão ocorrendo modificações no processo de produção por causa do avanço tecnológico, da informática.

acentuação da formação geral em função do exercício da cidadania.

Por outro lado,

- há uma perda geral da capacidade da escola de promover a formação científica
- há uma decadência generalizada na formação de professores, aliada a baixíssima remuneração e más condições de trabalho
- há uma crise de gestão dos sistemas escolares e da escola
- persiste o fracasso escolar
- jornada escolar encurtada e ano letivo encurtado
- falta de condições físicas e materiais para o ensino: livros, materiais didáticos, bibliotecas, laboratórios
- currículo fragmentado - não tanto pelo fato de apresentar matérias isoladas
- mas por causa do encurtamento da jornada diária, redução das aulas a Português e Matemática, hora-aula curta: - ausência de integração entre as matérias por causa da rotatividade de professores, descontinuidade do trabalho da escola, dificultando o trabalho em equipe e a formulação de um projeto pedagógico.
- avaliação fragmentada

Estas duas considerações, - por um lado, as exigências atuais postas pelo desenvolvimento da ciência; por outro, as condições precárias de atendimento delas por parte do sistema de ensino público -, levam-me às seguintes conclusões:

Quanto às exigências postas pelo desenvolvimento científico:

- É preciso resolver os extremos entre a diferenciação e a integração. Ambos devem ser intensificados: manter a diferenciação (especificidade) ,e buscar a integração [pela interdisciplinaridade.

- Quanto mais especificidade, mais se destacam os limites de cada disciplina, forçando a integração, a intrerdisciplinaridade.

- Em outras palavras: quanto mais tendência à integração e interdisciplinaridade, mais necessidade de sistematização de conhecimentos. Repetindo, a interdisciplina não pode suprimir a especificidade das disciplinas.

Quanto ao currículo da escola pública:

- valorização das disciplinas básicas e instrumentais (leitura, escrita, matemática, ciências e humanidades)

- estabelecer a estrutura básica de conceitos de uma mateira de ensino, formando um núcleo estável de conhecimentos fundamentais

- ênfase no desenvolvimento das capacidades cognitivas para prover a aquisição independente de conhecimentos

-capacitação de professores nos conteúdos básicos e nas formas metodológicas de lidar com alunos socialmente desiguais e culturalmente heterogêneos

CONCLUSÃO

E como entra aí a interdisciplinaridade? Acho que a interdisciplinaridade não pode aparecer como panacéia. Pode virar mais um modismo entre tantos que já apareceram.

Vou concluir minha exposição dizendo o seguinte:

1. Não é possível ser professor hoje sem uma atitude interdisciplinar. A interdisciplinaridade é uma exigência da atividade intelectual e profissional em praticamente todos os campos de trabalho. Na educação, na medicina, na engenharia, no direito.

O contrário de interdisciplinaridade é fechamento, isolamento, apego ao velho, falta de diálogo, excesso de especialização, individualismo etc. São atitudes que não combinam com uma visão moderna, aberta, do mundo.

2. Porque insisti numa atitude interdisciplinar?

a) hoje em dia há um aumento acelerado de conhecimentos. Há uma tendência cada maior de diferenciação (especialização) e ao mesmo tempo de integração (interdisciplinaridade. Necessidade de maior formação geral,

b) A escola, por sua vez, vem perdendo sua capacidade de promover a formação científica e de ajudar os alunos a pensar, entre outras razões, pelo despreparo generalizado de professores. Etc.

3. Mas, não tomemos a interdisciplinaridade como tábua de salvação. As dificuldades da escola, do ensino, dos professores, não serão resolvidas apenas adotando-se uma proposta de ensino interdisciplinar.

Na minha opinião, interdisciplinaridade começa em cada disciplina, quando você dá conta de lidar com os assuntos de sua matéria de uma forma globalizante, isto é, tratar cada assunto nas suas relações, nas suas ligações com outros conhecimentos, quando você insere sua matéria num todo maior. Além disso, a organização da escola deve ser interdisciplinar, ou seja, deve basear-se num projeto pedagógico comum, contra o trabalho fragmentado na escola.

Referências bibliográficas

- BOCHNIAK, Regina. *Questionar o conhecimento - Interdisciplinaridade na escola*. S.Paulo, Loyola, 1992.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa - Princípio científico e educativo*. S.Paulo, Cortez, 1990.
- GONÇALVES, Francisca dos S. Interdisciplinaridade. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, V.2, n.9, mai./jun. 1996
- FAZENDA, Ivani C. A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro*. S.Paulo, Loyola, 1979.
- FAZENDA, Ivani C. A. *Interdisciplinaridade - Um projeto em em parceria*. S.Paulo, Loyola, 1991
- FORTES, Maria de Fátima A. A escola plural: uma nova concepção do processo ensino-aprendizagem. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, V.3, n.13, jan./fev.97
- FRIGOTO, Gaudêncio A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. IN: JANTSCH, Ari P. e BIANCHETTI, Lucidio. *Interdisciplinaridade - Para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis (RJ), Vozes, 1995.
- JANTSCH, Ari P. e BIANCHETTI, Lucidio. *Interdisciplinaridade - Para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis (RJ), Vozes, 1995.
- JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro, Imago, 1976.
- KHUN, S. T. *A estrutura das revoluções científicas*. S.Paulo, Perspectivas, 1982.
- LEITE, Lúcia H.A. Pedagogia de projetos - Intervenção no presente. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, V.2, n.8, mar/abr1996.
- NETO, Alfredo J. da V. Disciplinaridade X disciplinaridade: uma tensão produtiva. *Anais do VII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, Goiânia, 1995, p.145-157.
- PONTUSHKA, Nidia. *Da ousadia ao diálogo Caminhos da Interdisciplinaridade*. S.Paulo, Loyola, 1995.
- SANTOS, Maria E.V.M. dos. *Área Escola/Escola - Desafios interdisciplinares*. Lisboa, Livros Horizonte, 1994.

Capítulo IX

O MODO DE PENSAR DIDÁTICO E A METODOLOGIA DO ENSINO DA DIDÁTICA (A RELAÇÃO OBJETIVO-CONTEÚDO-MÉTODO NA DIDÁTICA CRÍTICO-SOCIAL) (*)

O tema deste painel, a relação conteúdo-forma e a Didática vem sendo estudado por vários colegas sob diferentes ângulos. Eu gostaria de trazer minha contribuição tratando de uma questão mais específica: as implicações da relação conteúdo-forma nos métodos de ensino, dentro da questão central da Didática que é a relação entre objetivos-conteúdos-métodos. As investigações no campo técnicas da Didática têm se desenvolvido bastante nos últimos anos, especialmente na busca de uma estruturação mais explícita de categorias e conceitos e de métodos de pesquisa. Este texto ingere-se nessa busca, de modo que as questões trazidas aqui são matéria de discussão e de mais investigações pelos estudiosos da área.

Para discutir a questão dos métodos de ensino frente a relação conteúdo-forma, pretendo ter como interlocutores os professores de Didática e prática de ensino das disciplinas específicas dos cursos de licenciatura. Entre esses professores vigoram algumas posições bem conhecidas sobre a Didática e os métodos de ensino, a saber:

- Ensinar é transmitir o conteúdo da matéria, cabendo à Didática proporcionar os elementos do planejamento de ensino e os métodos e técnicas necessários.
- Para ensinar, basta conhecer bem a ciência que dá a base da matéria, ou seja, o método de ensino decorre do conteúdo e do método de investigação da ciência que é ensinada.
- A metodologia de ensino de uma matéria é menos uma questão de métodos e mais de inserção do professor na prática escolar, mediante a pesquisa-ação.

A primeira posição mostra um reducionismo do campo de estudos da Didática, tomando-a como disciplina prescritiva de métodos e técnicas. A segunda não distingue a matéria de ensino e a ciência que lhe serve de base, como não distingue método da ciência e método de ensino. Meu ponto de vista de vista é o de que o conteúdo da matéria de ensino decorre da ciência que lhe serve de base, mas a matéria de ensino implica uma seleção de conhecimentos pautada por critérios pedagógicos e didáticos; do mesmo modo, método da ciência e método de ensino são conexos mas não idênticos, porque a atividade de ensino implica uma relação pedagógica que lhe é peculiar, distinguindo-se daquela que ocorre na atividade científica. A terceira posição também é insatisfatória porque a questão dos métodos de ensino não pode ser resolvida apenas no âmbito da prática. O processo de ensino guarda semelhanças com o processo de investigação, mas se distingue deste. A prática por si se não é geradora de conhecimentos, requerendo uma teoria que oriente sua apreensão e explicação.

Estas considerações iniciais já indicam meu entendimento da questão. A Didática é teoria e prática do processo de ensino, incluindo a unidade entre objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas do ensino, bem como as regularidades e princípios decorrentes das conexões entre ensino e aprendizagem em

(*) Texto apresentado no Painel "A relação conteúdo - forma e a Didática", no VI ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, realizado em Porto Alegre, de 2 a 6.12.1991.

condições específicas das situações didáticas. Os métodos de ensino constituem, assim, uma categoria da Didática, tendo uma magnitude própria em relação a outros tipos de métodos, tais como o método do processo do conhecimento (fundamentado numa concepção do processo de conhecimento), os métodos da cognição científica e os métodos particulares das ciências. Entretanto, para falarmos de métodos de ensino, são necessárias duas referências: a relação objetivos-conteúdo-métodos e a relação conteúdo-forma.

O entendimento da unidade objetivos-conteúdos-métodos parte da premissa de que a finalidade da escola, a finalidade imediata, é a instrução e a formação intelectual, mediante a transmissão e assimilação de conhecimentos científicos e o desenvolvimento de habilidades, hábitos, capacidades, tendo em vista a compreensão ampliada da realidade e a atuação prática nela. Nesse sentido, os conteúdos formam a base material da atividade escolar. Como se sabe, os conteúdos consistem de conhecimento, hábitos, habilidades e métodos de estudo e trabalho, atitudes e convicções, conexos às matérias de ensino. Os conteúdos das matérias não restringem à matéria em si, mas a matéria preparada pedagogicamente, ou seja, ela remete-se a objetivos mais amplos da educação. Além disso, todas as matérias requerem métodos de transmissão e assimilação ativa. Temos, assim, que os conteúdos-métodos têm como referência os objetivos, pela simples razão de que os conteúdos-métodos são um assunto pedagógico, isto é, subordinam-se a finalidades e processos que são de natureza sócio-política, ideológica, filosófica. Resumindo: é impossível falar em métodos de ensino fora da unidade objetivos-conteúdos-métodos.

A segunda referência para se falar de métodos de ensino é saber como estão implicados na relação conteúdo-forma. A constatação mais evidente dessa relação é de que não há conteúdo sem forma nem forma sem conteúdo, ainda que se possa falar de certa autonomização da forma. O *conteúdo* é o conjunto dos elementos, propriedades, características próprias de um objeto, de um processo, de um problema e que interagem entre si; a *forma* é a estrutura das relações internas e externas desse objeto, processo, ou seja, a forma revela o movimento próprio do conteúdo, as coisas e suas relações.

A relação conteúdo-forma está presente na atividade escolar em vários níveis interligados. Há uma relação conteúdo-forma na instituição escolar, que é a escola como organização social que tem suas características próprias, processos próprios, e cuja articulação e cujo movimento interno é revelado pela forma, isto é, a estrutura e a dinâmica desse conteúdo designado *escola*.

Um segundo nível, interligado ao primeiro, é a relação conteúdo-forma na atividade *ensino*, o ensino como objeto de estudo da Didática. Nesse caso, qual é o conteúdo desse objeto chamado *ensino*? A meu ver, o conteúdo do processo de ensino a relação professor-aluno-matéria, ou seja, a atividade que define a situação didática e que se configura como a mediação exercida pelo professor em função do encontro cognitivo do aluno com a matéria. Temos aí que o conteúdo do fenômeno *ensino* não é o conteúdo das matérias de ensino, mas a relação professor-aluno-matéria. A forma dessa atividade ou fenômeno é a estrutura das relações internas e externas desse fenômeno, a articulação, o movimento desses três elementos constitutivos do conteúdo *ensino*. A forma do fenômeno *ensino* não se identifica com *método de ensino*.

O terceiro nível diz respeito à relação conteúdo-forma no tratamento didático de uma *matéria de ensino* determinada. Um objeto de conhecimento (fenômeno, teoria, problema) tem como conteúdo o conjunto dos elementos, propriedades, características, internos e externos, que lhe são próprios. Sua forma é o movimento que indica sua lógica e suas relações, isto é, a ligação entre os elementos e propriedades, de seus processos internos e externos.

Conforme já mencionei, estes três níveis encontram-se interligados, penetram-se mutuamente. Por exemplo, a relação conteúdo-forma na organização escolar impregna a relação conteúdo-forma no ensino e a relação conteúdo-forma no tratamento didático de uma matéria de ensino.

Este modo de entender a relação conteúdo-forma tem uma série de conseqüências para a concepção de Didática enquanto teoria do processo de ensino. Esta questão está no centro da problemática da Didática, uma vez que possibilita delinear o campo de investigação e de ação da Didática. Vou mencionar apenas algumas dessas conseqüências, para depois detalhar mais a questão de como os métodos de ensino estão implicados na relação conteúdo-forma do ensino das matérias.

As derivações são as seguintes:

- a atividade de ensinar não se reduz aos conteúdos das matérias escolares e não pode ser concebida como transmissão-assimilação da ciência que serve de base à matéria;
- a *forma* de ensino não se equivale ao *método* de ensino e muito menos ao método de investigação da matéria;
- a atividade de ensino não se confunde com a organização do trabalho escolar, ela tem sua especificidade no conjunto das demais práticas educativas.

Gostaria de me estender mais ao terceiro nível da relação forma-conteúdo que mencionei, porque nesta relação estão implicados os demais níveis.

A *abordagem crítico-social dos conteúdos* refere-se a uma abordagem metodológica mediante a qual trata-se de descobrir, de ir em busca da lógica e das relações internas de um objeto do conhecimento, ou seja, desvendar a forma de conteúdo. Lidar metodicamente com os conteúdos de ensino, isto é, cientificamente, criticamente, é apreender, apanhar o objeto de estudo em suas propriedades e processos e em suas múltiplas relações com outros objetos e fenômenos com os quais interagem. É tomar as coisas, os fenômenos, os objetos do conhecimento nas suas relações internas e externas para apanhar os nexos sociais, a prática social, as relações sociais que constituem as coisas, os fenômenos, os objetos de conhecimento. A dimensão crítico-social dos conteúdos implica, pois, a idéia de totalidade, da contradição, da historicidade.

Nesse modo de entender a relação conteúdo-forma no processo de assimilação ativa e consciente da matéria está implicada a relação fundamental da Didática, que é a relação objetivos-conteúdos-métodos. Não vou me ocupar agora de detalhar cada um deles elementos e sua articulação, detendo-me mais na questão dos métodos de ensino.

Já mencionei antes que método é a via, o caminho, para descobrir a forma, isto é, o movimento interno do conteúdo. E aqui eu diria que no tratamento didático de uma matéria, de um conhecimento científico, os métodos de ensino incorporam outros tipos de métodos. A apreensão científica de um objeto de conhecimento implica um método científico, um *método geral do processo de conhecimento* (positivista, fenomenológico, dialético, estruturalista...). Implica, ao mesmo tempo, *métodos da cognição* que correspondem às formas de aprendizagem do aluno, tais como a observação, a análise, a síntese, a abstração e, ainda, os *métodos particulares das ciências* que servem de base à investigação e constituição do campo científico. Somente a partir da consideração destes três tipos de métodos se pode falar em *métodos de ensino*.

Mas quero dizer, também, que os métodos de ensino, ao incorporar outros métodos em situações didáticas concretas, adquirem especificidade própria. Com efeito, a função dos métodos de ensino é a de ser um caminho utilizado pelo professor e pelos alunos para atingir objetivos de ensino, para transmissão e assimilação de conteúdos referentes a esses objetivos. Isso significa que os métodos de ensino não se identificam com os métodos do processo de investigação científica, nem com os métodos da cognição e nem com os métodos particulares da ciência, embora os pressuponham.

Vejamus isto mais de perto. Em qualquer desses tipos de métodos, encontramos as características do método: são meios para atingir um objetivo, implicando uma atividade, isto é, uma seqüência de ações, meios e procedimentos materiais e intelectuais, e implica, evidentemente, um objeto. Estas características, quando referidas aos métodos de ensino, tomam feições próprias à natureza do processo de ensino.

Ora, a natureza do processo de ensino é que ele é um processo de conhecimento da matéria pelo aluno sob a direção do professor. Ou seja, o método de ensino propicia a mediação entre o aluno e o objeto de conhecimento. Isso implica levar em conta as seguintes considerações:

1ª) O método de ensino se determina pela relação conteúdo-forma no objeto de conhecimento, ou seja, a utilização de um determinado método de ensino depende da matéria e do assunto a tratar, de modo que o método de ensino reflete, a lógica da ciência que serve de base à matéria de ensino. Podemos dizer, assim, que o conteúdo determina o método.

2ª) O núcleo do ensino é a relação cognitiva entre o aluno e a matéria, ou seja, a função primordial dos métodos é a de promover os meios e procedimentos de mobilizar a atividade cognoscitiva dos alunos em relação da matéria, de modo a assegurar a assimilação consciente, sólida e duradoura dessa matéria. Isso significa que a referência para a escolha dos métodos ao ensino é o processo de assimilação consciente do conhecimento pelo aluno. Nesse sentido, os métodos de ensino se determinam pela lógica do processo de conhecimento, mas o processo de conhecimento tal como se dá ou deve se dar com situações didáticas específicas.

3ª) O processo de ensino é um assunto pedagógico, implicando finalidades e meios de formação humana conforme objetivos sócio-políticos que expressem interesses sociais de classes e grupos. Os métodos de ensino, enquanto categoria do processo de ensino, remetendo-se a objetivos sociais, políticos, ideológicos do processo educativo. Se, por um lado, o método é determinado pelo conteúdo, por outro, a categoria objetiva é também determinante da relação conteúdo-método. Daí podemos dizer que os objetivos gerais e específicos referentes ao desenvolvimento e transformação dos educandos orientam a seleção dos conteúdos, o tratamento didático dos conteúdos, bem como a escolha dos métodos que conduzem aos objetivos.

4ª) Na relação objetivo-conteúdo-método há uma outra relação fundamental: o processo do ensino ocorre sob determinadas condições de ensino e da aprendizagem. Uma são já existentes, outras são transformadas ou criadas pelo professor. Podemos mencionar entre essas condições: o plano da escola, o projeto pedagógico-curricular, a organização escolar, as práticas escalares, os conselhos de classe, o conselho de escola, as organizações dos alunos, os meios de ensino e demais recursos físicos e materiais, o plano de ensino, o manejo de classe pelos professores, as relações professor-aluno, a ativação das condições de aprendizagem dos alunos. Incluem-se, pois, tudo o que o trabalho pedagógico-docente pode criar para suprir as condições ótimas para atingir os objetivos do ensino.

Essas considerações convergem para a afirmação de que a linha fundamental do processo didático é a unidade a relação entre objetivos-conteúdos-métodos-condições. Cumpre destacar que desta relação fundamental surgem relações derivadas. É o caso, por exemplo, da relação objetivos-organização do trabalho escolar, ou seja, entre os objetivos educacionais e as práticas de organização e gestão da escola. Meu ponto de vista é o de que os determinantes primeiros das formas de organização escolar são os objetivos-conteúdos-métodos, em relação aos quais se organiza e se gere a escola. Entretanto, não significa minimizar a organização escolar. A organização do processo de trabalho na escola, na sala de aula, o sistema de gestão escolar atuam *sobre* os objetivos-conteúdos-métodos, pois referir-se a formas que assuma o conteúdo ensino (relação professor-aluno-matéria) que, por sua vez, impregnam o processo de transmissão e assimilação das matérias.

Gostaria, finalmente de extrair algumas breves conclusões.

1) Minhas considerações levam ao reconhecimento da relevância da Didática como disciplina teórica (cujo objeto é o processo do ensino na sua globalidade) e, ao mesmo tempo, uma disciplina prática, como instrumento de trabalho do professor de qualquer grau de ensino.

2) O ensino é um assunto pedagógico, isto é, todo trabalho docente está orientado para finalidades educativas e a meios de ação do cunho genuinamente educativos.

3) O professor de qualquer disciplina, sendo um profissional do ensino, precisa conhecer e dominar conhecimentos e técnicas específicas da ação de ensinar. Se todo profissional do ensino necessita formação pedagógico-didática, com muito mais razão necessita dessa formação aquele professor de prática de ensino que forma outros professores.

4) Os métodos do ensino se distinguem do método universal do processo de conhecimento, dos métodos específicos da cognição, dos métodos particulares das ciências, embora os incorporem. Os objetivos do ensino se distinguem dos objetivos da investigação científica, a seqüência de atividades envolve não só o trabalho do professor, mas o trabalho dos alunos, em vista do desenvolvimento da sua própria atividade cognoscitiva; o objeto da ação escolar é o aluno, mas que é, também, sujeito ativo, com características próprias, fato esse que influi na determinação e escolha dos métodos de ensino.

Goiânia, novembro de 1991.

CAPÍTULO X

OS CAMPOS CONTEMPORÂNEOS DA DIDÁTICA E DO CURRÍCULO: APROXIMAÇÕES E DIFERENÇAS (*)

A discussão proposta neste texto sobre as relações entre os campos de conhecimento da didática e do currículo tem por objetivo acrescentar um ponto de vista a mais sobre o tema e sugerir outras pistas de investigação, considerando-se a produção teórica existente. Trata-se, obviamente, de um olhar a partir da didática, mas de uma didática que reconhece explicitamente a importância dos fins e conteúdos do ensino em seus marcos sócio-culturais e institucionais, ou seja, do currículo. A intenção do texto é menos a de alimentar controvérsias e mais a de oferecer aos pedagogos e professores uma contribuição para a clarificação de problemas, situações escolares e orientações teóricas vigentes, tendo em vista a tomada de decisões sobre objetivos, conteúdos e métodos de ensino. O autor tem consciência de que o texto é introdutório, incompleto, sem pretensão de ser exaustivo, tanto em razão de existir uma produção bastante razoável nos dois campos difícil de ser analisada em sua totalidade⁵, quanto pela abundância de novas e ainda pouco exploradas questões teóricas e práticas surgidas na atualidade relacionadas com o tema.

No primeiro tópico, examino o desenvolvimento histórico dos objetos de investigação dos dois campos e suas diferentes tradições culturais e teóricas. Em seguida, discuto as dificuldades que tornam problemática a articulação entre os dois campos mas sugerindo certas condições para que possam fecundar-se mutuamente, a despeito de suas diferenças, que não são pequenas. Concluo com a indicação de algumas pautas comuns em que as duas áreas poderiam pôr-se a serviço das demandas da prática docente e da formação de professores.

1. OS OBJETOS DE INVESTIGAÇÃO DA DIDÁTICA E DO CURRÍCULO E SUAS DIFERENTES TRADIÇÕES CULTURAIS E TEÓRICAS

Proponho-me a demonstrar duas idéias. A primeira, é a de que didática e currículo têm objetos de investigação coincidentes, isto é, abarcam a mesma problemática e os mesmos campos de atuação prática. A segunda, por outro lado, refere-se ao fato de que as duas áreas têm origem em diferentes tradições culturais e teóricas, implicando diferentes percursos epistemológicos e, portanto, uma impossibilidade de conjunção teórica.

Em relação à primeira idéia, penso que precisamos ser muito transparentes nesta discussão e dizer que, para além das divergências teóricas, didática e currículo são campos que envolvem decisões práticas no âmbito das escolas e das salas de aula, ambos referidos aos fenômenos concretos do ensino e da aprendizagem. É neste âmbito que situo a análise do tema. Nesse sentido, ver-se-á que os temas curriculares e didáticos ora se sobrepõem ora se complementam numa espécie de divisão de tarefas. Num caso, a didática fica subsumida no currículo ou o contrário; noutro, o currículo (o que ensinar) se concretiza através da didática (o como

(*) Comunicação apresentada na XX Reunião Anual da ANPEd, Caxambu-MG, 1997. Publicada no livro *Confluências e divergências entre didática e currículo*, organizado por Maria Rita N.S. Oliveira, Papyrus, 1998.

⁵ Alguns desses estudos referem-se especificamente à discussão sobre os campos científicos das duas disciplinas no Brasil. Entre os mais recentes, destaco: Oliveira, 1992; Santos e Oliveira, 1994; Garcia, 1994; Paraiso, 1994; Berbel, 1994; Libâneo, 1994; Veiga-Neto, 1995; Moreira, 1997; Pimenta, 1997.

ensinar), esta subordinada àquele, ou o currículo transforma-se numa projeção da didática, isto é, como parte integrante dela. Dizendo de uma forma mais abreviada: o que o especialista em didática disser sobre seu campo de estudos, o especialista em currículo dirá que pertence ao currículo. Em contrapartida, o que este disser do currículo, o outro requisitará para a didática. Obviamente o curricularista dirá que a didática é uma parte do currículo e o didata dirá que o currículo é que faz parte da didática⁶

Alguns podem considerar esta discussão irrelevante. Não penso assim. No âmbito das ciências da educação, não é difícil constatar que o ensino e a aprendizagem - tomados como objetos de estudo e como processos concretos - constituem-se em territórios de disputa tanto em termos teóricos como profissionais. Basta mencionar o espaço que reivindicam aí a psicologia da educação, a psicopedagogia, as teorias da comunicação e da informação, a psicolinguística e, obviamente, o currículo e a didática⁷, provocando muito frequentemente posições reducionistas. Outro exemplo é o rebuliço que provocaria uma afirmação como “toda teoria curricular está inscrita dentro do marco teórico de uma teoria do ensino” ou “a base teórica da didática é a psicologia”...

Será possível delimitar as fronteiras entre os campos do currículo e da didática? Os conceitos e proposições com que trabalham formam um todo lógico-sistemático ou cada área tem sua própria estrutura conceitual? Com o intuito de buscar mais clareza sobre essas questões, argumentarei, primeiramente, a partir da afirmação de que didática e currículo referem-se aos mesmos fenômenos e, portanto, disputam o mesmo espaço de investigação para depois explicitar suas distintas tradições culturais e teóricas.

O percurso do currículo

Há menções do aparecimento do termo currículo em 1633 para caracterizar um plano completo de estudos para a formação de pregadores da reforma calvinista escocesa (Pedra, 1997). Teria nascido daí a idéia de currículo de um curso, de sequência de um curso para sistematizar processos de instrução. No linguajar comum foi esta idéia que ficou - o programa e o conteúdo das disciplinas de um curso. Entretanto, desde o início deste século observa-se nas definições de currículo uma posição quase unânime de que o termo refere-se aos critérios de seleção do que se deve ensinar e aos modos de ensinar.

As definições mais conhecidas se alternam na ênfase ou no aprender ou no ensinar, ou nos conteúdos ou nas habilidades para viver na sociedade. Por exemplo, é conhecida a posição de Bobbit que, por volta de 1920, definiu currículo como o conjunto de habilidades que os alunos deveriam aprender para viver na sociedade,

⁶ Ao longo do texto, o leitor irá reparar a dificuldade dos especialistas em formular uma definição consensual de *currículo*. Além disso, será preciso distinguir diferentes orientações teóricas na reflexão sobre o currículo, incluindo a perspectiva crítica, que é a que interessa mais aqui. Neste último caso, há um problema adicional decorrente do fato de, no Brasil, não serem muito claras as fronteiras entre a *sociologia crítica do currículo* e a *teoria curricular crítica*. Todavia, a interlocução far-se-á com a teoria curricular crítica, por mais que a relação entre estes dois campos de conhecimento seja, no mínimo, simbióticas. Quanto à didática, cujo objeto de estudo está bem mais explicitado, são também conhecidas suas várias orientações teóricas, mas será destacada aqui a didática crítica, sem pretender fazer referência aos distintos entendimentos do termo “crítica”.

⁷ Em países que adotaram oficialmente o termo “currículo” para dar visibilidade à sua política educacional - caso, por exemplo, da Inglaterra e Espanha, atualmente -, o currículo apresenta-se como objetivos de ensino, conteúdos, procedimentos metodológicos, tarefas de aprendizagem, avaliação. “Didática” vira apenas o campo do metodológico, da técnica de ensino. No Brasil, consultores ou especialistas em currículo que trabalham em instituições educacionais denominam a proposta educacional da instituição de *projeto curricular*, onde especialistas em pedagogia e didática denominariam *projeto educacional ou projeto pedagógico*. A meu ver, não seria de todo inadequado a denominação *projeto pedagógico-curricular*.

deslocando a ênfase dada ao legado cultural e cunhando os famosos “objetivos terminais”, i.e., o que um aluno deverá ser capaz de fazer ao final de um curso.

Taba deixa claro que o currículo inclui não apenas a seleção e organização de objetivos e conteúdos mas também as estratégias metodológicas e prescrições de avaliação (1974), na mesma linha da seqüência do planejamento de currículo anteriormente proposta por Tyler em livro publicado em 1949, traduzido no Brasil em 1974. Não preciso mostrar aqui como o roteiro de Tyler se parece com um manual de didática, ao indicar os elementos de um bom currículo: formulação de objetivos educacionais, seleção e organização de experiências de aprendizagem e procedimentos de avaliação.

Johnson, dentro da orientação “tecnicista” dos autores mencionados, tem uma posição diferente sobre a relação entre currículo e ensino. Esse autor estabelece diferença entre um termo e outro: “...currículo refere-se ao que se pretende que os alunos *aprendam* e não ao que se pretende que eles *façam*” (1980). Isso significa que o currículo prescreve, antecipa, os *resultados* do ensino mas não os *meios*, sendo estes tarefa do ensino. Em razão disso, define currículo como “uma série estruturada de resultados pretendidos de aprendizagem” nos domínios cognitivo, afetivo e psicomotor e o planejamento de ensino viabilizaria a realização deles (id.).

Mais recentemente, um autor bastante conceituado, Stenhouse, atribui ao currículo o papel de propor intenções e modos operacionais, isto é, intenções que levem à prática e que sejam avaliadas. Esse autor definiu currículo como “uma tentativa para comunicar os princípios e traços essenciais de um propósito educativo, de forma tal que permaneça aberto à discussão crítica e possa ser trasladado efetivamente à prática” (In Gimeno Sacristán, 1989). Ou seja, diferente de Johnson, alia à idéia de currículo como intenção, como plano ou prescrição, a idéia de efetivá-lo na prática dentro das condições dessa prática.

Dentro do enfoque sócio-crítico, destaca-se a perspectiva de colocar o currículo como ponte entre a teoria e a prática, a partir da prática. Nessa orientação o currículo, antes de ser algo decorrente de uma teorização, constitui-se em torno dos problemas reais das escolas, dos professores, dos alunos, da sociedade. Trata-se de um enfoque integrador de conteúdos e formas, não separando currículo de ensino, ou melhor, colocando o ensino como o conjunto de atividades que transformam o currículo na prática para produzir aprendizagem (Gimeno Sacristán, 1994). A idéia de currículo como projeto educativo que se realiza na prática da sala de aula supera a dicotomização entre teoria e prática sustentada pelos tecnicistas. A definição de currículo proposta por Gimeno Sacristán parece atender bem às exigências de uma teoria curricular crítica:

“... é o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que alimenta (rellena) a atividade escolar, e que se faz realidade dentro das condições da escola tal como se encontra configurada” (1989).

Moreira e Silva (1994) fazem um elucidativo percurso histórico da teoria curricular crítica situando autores nas correntes críticas contemporâneas tais como o neomarxismo, a fenomenologia, a sociologia crítica do currículo e a Nova Sociologia da Educação. Recentemente Moreira atualizou este histórico, incluindo a influência do pós-modernismo no currículo (1997). Os autores dão um expressivo destaque à Sociologia do Currículo cujo papel é ajudar a compreender as relações entre os processos de seleção, distribuição, organização e ensino dos conteúdos curriculares e a estrutura de poder do contexto social. O texto desses autores, entretanto, não permite deduzir os ingredientes de uma teoria curricular crítica para além da sociologia do currículo, como também não compartilham da problemática que outros autores vinham perseguindo, como as relações entre currículo e ensino, teoria e

prática, e principalmente a projeção e, ao mesmo tempo, a transformação do currículo nas práticas concretas da sala de aula⁸.

Seja como for, o que desejo destacar com estas considerações é a tendência das investigações em currículo de situar sua temática em paralelismo com a da didática, ou como campos sobrepostos ou posicionando o ensino como subordinado ao currículo. Pouco importa se ensino receba o nome de didática ou de pedagogia; importa que currículo é o conceito abrangente e pedagógico o conceito incluso.

Também na história do currículo no Brasil o ensino aparece como atividade do currículo, os temas da didática subsumidos no currículo. É oportuno recordar, por exemplo, definições propostas por um dos principais introdutores da teorização sobre currículo no Brasil, Joel Martins, que difundiu suas idéias em duas importantes escolas públicas experimentais de S. Paulo (a dos ginásios vocacionais e dos ginásios pluricurriculares experimentais), nos anos 1960-70.

“Currículo, como expressão educacional, constitui o meio essencial de educação que abrange as atividades dos alunos e de seus professores. Assim, currículo tem um significado duplo, referindo-se às atividades realizadas e aos produtos apresentados. (...)”

...aquele instrumento de trabalho que seleciona as aprendizagens e conseqüentes experiências consideradas básicas e fundamentais para todos os alunos porque elas derivam-se das fontes propulsoras e sociais que formarão os membros participantes da sociedade democrática”. (Martins, 1968).

Nessas definições, nota-se a influência da concepção de currículo da escola nova, largamente adotada no Brasil nos anos 60-70, ou seja, o currículo como experiência ou currículo por atividades. Mais tarde, já na vigência da Lei 5.692/71, circulam os livros de Taba (publicado nos EUA em 1962, na Argentina em 1974), Tyler (1974), Fleming (1970) entre outros. É interessante mencionar o livro de Dalila Sperb, *Problemas Gerais de Currículo* (1966), bastante utilizado nos cursos de formação de professores à época. Esses livros traziam o entendimento clássico de currículo como toda a aprendizagem planejada e guiada pela escola e, portanto, supunha uma ênfase no planejamento curricular como atividade racional formada por três elementos: objetivos, conteúdos ou matéria e métodos ou processos. Essa linha consolidou-se com os livros de Bloom, Mager, Gagné, entre outros, que acabaram por marcar a tendência em currículo cunhada entre nós de *tecnicismo educacional*.

A recepção no Brasil dessa noção globalizante, isto é, currículo como soma total de experiências dos alunos planejadas pela escola incluindo processos de ensino e a própria organização da escola, tem a ver com uma relação de continuidade entre a corrente progressivista de Dewey e a abordagem sistêmica/comportamentalista no pensamento educacional brasileiro dos anos 60-70, conforme sugeri em outro lugar (Libâneo, 1990). No Brasil, essa noção de currículo, obviamente inclui a didática, mas como área subordinada, uma variável curricular encarregada dos métodos e material didático. A didática fica reduzida ao seu caráter instrumental, e as funções tradicionalmente inscritas no seu âmbito teórico - o que, como, para quem etc. - passam para o currículo.

Com estas últimas considerações, quero ressaltar que os estudos sobre currículo que se consolidam a partir dos anos 60 têm uma óbvia origem norte-americana e é nessa linha que se desenvolveu boa parte da mentalidade do professorado sobre currículo e didática⁹. Devido provavelmente à forte estruturação

⁸ Sobre isso, é útil consultar o livro *Currículo, conhecimento e suas representações* (Pedra, 1997). Pedra também faz um interessante histórico das representações do termo “currículo” em vários autores aqui citados.

⁹ Vários autores fizeram a história da introdução dos estudos sobre currículo no Brasil, entre outros, Domingues (1986), Moreira (1990), Silva (1992), Moreira e Silva (1994), Pedra (1997), onde são apresentadas as várias tendências e correntes.

disciplinar dos currículos de formação, pouco se questionou sobre a presença das duas disciplinas, com temáticas bastante parecidas. A diferenciação começou a ocorrer com a introdução e incorporação no Brasil das teorias reprodutivistas (segunda metade dos anos 70), da Nova Sociologia da Educação, da teoria crítica (por volta de 1988), que possibilitaram o questionamento da concepção tecnicista e eficientista do currículo e a formulação de um corpo teórico para a teoria curricular crítica (Moreira, 1977; Silva, 1992).

Todavia, a tendência que foi ganhando mais destaque foi a sociologia crítica do currículo que passa a desenvolver um corpo de idéias inteiramente distinto daquelas convencionais anteriormente mencionadas. Tudo parece inverter-se, as categorias ganham outros significados. Vendo essa tendência de fora, fica-se com a sensação de que construiu-se muito mais uma sociologia do currículo do que uma teoria crítica do currículo para uso dos professores, como propunham, por exemplo, Stenhouse ou Gimeno Sacristán, que assumiam o currículo como um conceito integrador da teoria e da prática educativa e principal instrumento de inovação e mudança educativas.

Presentemente outras influências vêm se agregando à teoria crítica do currículo, destacando-se o pós-estruturalismo, os estudos culturais, a psicanálise, embora alguns autores admitam um momento de crise dessa tendência, inclusive por certo ecletismo do discurso crítico em educação (Moreira, 1997).

O percurso da didática

O termo *didática* adquire significado no pensamento pedagógico com Comênio com a publicação de sua *Didacta Magna* em 1632, portanto, na mesma época do aparecimento do uso do termo *currículo*. Desde as definições etimológicas (do grego *didaskhein*, *didaktikós*) até à sistematização dos elementos constitutivos da didática, mantém-se a idéia de que o didático liga-se à necessidade de produção e reprodução da vida social conexas ao processo educativo intencional, por onde se caracteriza como arte e ciência do ensino.

Comênio institui o metodológico no cerne dos objetivos educativos, instaurando a fase da *didática naturalista-essencialista*. Mas Comênio não foi um mero difusor de um método universal único, como alguns afirmam. Sua didática assenta-se em fundamentos filosóficos, ou seja, é uma teoria da educação e não uma prescrição instrumental. Rousseau, Pestalozzi e Herbart, embora com diferentes marcas, incluem-se na fase da *didática psicológica*, sucedida pelo desenvolvimento da *didática científico-experimental*, já no final do séc. IX e início do séc. XX, em que os problemas educativos são submetidos à experimentação psicológica, viabilizando uma didática experimental. Essas fases acabam convivendo juntas ao longo dos anos, às quais foram se agregando outras tendências e correntes, quase sempre mantendo dependência da psicologia. (Libâneo, 1990). Esse quadro se modifica apenas quando se revigora o pensamento social de esquerda quando a didática abre-se para influências da filosofia, sociologia, política.

No Brasil, por volta dos anos 80, inicia-se uma revisão histórica e conceitual, reinterpretando o papel das correntes pedagógicas para a prática escolar à base de teorias denominadas genericamente como "críticas". A partir daí, tanto quanto o currículo, a didática foi passando por resignificações. Não pretendo reconstituir aqui a história desse movimento, esse trabalho já foi feito por vários autores (entre outros, Libâneo, 1985, 1990; Candau, 1984; Veiga, 1989). Uma minuciosa investigação sobre posições teóricas a partir dessa década foi publicada por Oliveira (1992, 1995, 1996). Apenas menciono algumas polarizações conhecidas que demarcam o desenvolvimento histórico da disciplina.

Há um núcleo forte do didático que não se abala ao longo da história da pedagogia que são as categorias historicamente construídas. São os conhecidos elementos do didático: o para quem ensinar, o que ensinar, quem ensina, quem aprende, como se ensina, em que condições se ensina. Mas a relação e a articulação entre esses elementos variam conforme as concepções conhecidas. Ora a dimensão normativa converte-se em prescrições apriorísticas para a prática, ora privilegia-se a prática. Ora a referência predominante é o ensino ora a aprendizagem. É comum apresentar a didática tradicional como interessada nos meios e a didática moderna no processo de aprender. Entretanto, a mudança mais visível na orientação teórica dos estudos em didática é a superação do seu anterior caráter meramente prescritivo e técnico quando assume, como seu objeto de investigação, os processos de condução ou orientação da aprendizagem, embora sem abrir mão do componente normativo.

O movimento de valorização e redefinição da Didática dos anos 80 teve um forte tom crítico, mas não abandonou a especificidade das suas questões nucleares. Os vários pesquisadores que compartilharam esse movimento marcaram sua produção pelo esforço de resignificação da didática buscando articular suas dimensões política e técnica, teórica e prática, explicativa e normativa. Em 1984 eu escrevia para a revista da Ande o artigo denominado "Didática e prática histórico-social" onde fazia as seguintes perguntas na introdução: Qual é a natureza do trabalho docente? Como se articulam, de um lado, seu caráter específico enquanto realização de uma atividade técnico-didática e, de outro, sua multiplicidade, enquanto determinado e envolvido por condicionantes econômicos, socioculturais, históricos? Que elementos metodológicos ajudariam o professor a situar o trabalho docente na trilha dos movimentos concretos da prática social, tendentes à transformação da sociedade? (Libâneo, 1984).

Na verdade, a maioria dos pesquisadores da didática que realizaram suas investigações dentro do marco de referência crítico orientou seus estudos para a construção de uma teoria da práxis docente, proporcionando elementos para análise das exigências da prática. A relação teoria-prática é vista hoje com mais clareza, destacando-se a idéia da construção da teoria a partir da prática. Posições antigas construídas a partir do conceito marxista de práxis se revigoram, ou seja, unir uma prática teórica a uma teoria prática e agregar os tradicionais elementos da didática às condições concretas em que essa relação ocorre ou, como preferem outros, aos contextos institucionais em que essa relação ocorre.

Esse caráter teórico-prático da didática consiste em entendê-la como disciplina explicativa e normativa em relação aos processos de ensino e aprendizagem. O termo "normativo" aparece com o sentido de intencionalidade presente nos processos de relação e comunicação intencional que caracterizam a didática (Gimeno Sacristán e Perez Gómez, 1994; Benedito, 1996; Contreras, 1990). Também nesses autores as definições de didática são bastante claras ao acentuar como objeto de estudo o processo de ensino e aprendizagem, seu caráter de disciplina prática. Menciono três definições que expressam bem o caminho que vem trilhando nas últimas décadas.

"A didática é - está a caminho de ser - uma ciência e tecnologia que se constrói, a partir da teoria e da prática, em ambientes organizados de relação e comunicação intencional, em que se desenvolvem processos de ensino e aprendizagem para a formação do aluno" (Benedito, 1996).

"Entendo a didática como disciplina reflexivo-aplicativa que se ocupa dos processos de formação e desenvolvimento pessoal em contextos intencionalmente organizados" (La Torre, 1993).

"A didática, como disciplina prática, consistiria em processos de teorização sobre os problemas que gera a prática institucional da educação. É, portanto, uma

prática teórica, que deve dar conta de sua produção dentro das tradições de elaboração de conhecimento público, mas que não renuncia a ser um conhecimento prático que aspira a conectar com os processos de pensamento e experiência dos profissionais da educação, trazendo elementos para o enriquecimento e reconstrução de seu conhecimento profissional” (Contreras, 1996).

A posição de Contreras adianta uma nova maneira de reconceitualizar a didática: tomá-la como conhecimento teórico com intenção prática e, ao mesmo tempo, estabelecer uma relação mais estreita entre o conhecimento teórico e o conhecimento profissional do professorado. As duas idéias se fincam no entendimento da didática como prática social e como disciplina prática.

A idéia-chave de ensino como prática social é a do trabalho docente como atividade transformadora da realidade, tomada em suas relações. A realidade é o aluno, ser social e historicamente determinado, sujeito ativo do próprio conhecimento, inserido em contextos sociais determinados em que vigoram significados e intenções sociais (Pimenta, 1966, 1997; Oliveira, 1997). Este entendimento, na verdade, vem sendo construído há mais de uma década por vários pesquisadores da área. Todavia, essa formulação ganha hoje outros contornos. Provavelmente, boa parte desses pesquisadores concordaria que trabalhávamos com uma definição mais teórica que prática. Não que desconhecêssemos a unidade teoria-prática. Mas tínhamos, a meu ver, um apego maior à teoria, no sentido até de conscientizar os professores para realizar um trabalho crítico, eu diria até mais, de induzir os professores a tomarem o conhecimento como instrumento de ação

A aproximação mais direta entre didática e formação de professores, a partir da prática crítico-reflexiva, realça tipos de investigação que buscam saber como os professores aprendem a ensinar no seu cotidiano de sala de aula e como pode ser ajudado a refletir sobre sua prática e construir sua identidade profissional. O professor também pode produzir teoria:

“Com o conceito de ensino reflexivo, os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional (Zeichner, 1993).

Em síntese, parece não haver substantivas divergências quanto ao núcleo do didático, isto é, os processos de ensino e aprendizagem. A didática ocupa-se dos processos de ensino e aprendizagem na sua globalidade, na sua interseção ou interação, com a finalidade de orientar o trabalho do professor. Portanto, ensino como atividade prática, melhor dizendo, práxis, que é, também, fonte de investigação, estimulando o próprio professor a descobrir suas possibilidades de ação. Com esse entendimento, a didática se apropria das teorias de aprendizagem, das teorias do conhecimento, da teoria da educação, da teoria curricular, e as reordena, as reestrutura, em teorias do ensino. Ou seja, pretensiosamente ou não, opera-se com essas disciplinas uma projeção didática. Não se trata meramente de transpor essas teorias para a prática didática, mas submetê-las a um critério didático, que é verificar se atendem a exigências da teoria do ensino. Neste sentido, o currículo seria um campo de projeção da didática, por mais discutível que possa ser essa afirmação.

As diferentes tradições culturais

O desenvolvimento histórico das temáticas do currículo e da didática mostra coincidências em seus objetos de investigação, mas é necessário destacar que campo tem origem em diferentes tradições culturais e teóricas. Basta percorrer as obras mais clássicas de autores das duas áreas para logo se concluir a ligação da didática

com a tradição cultural europeia (especialmente alemã) e a do currículo com a tradição cultural anglo-saxã. No Brasil, por exemplo, os estudos específicos sobre currículo foram introduzidos inicialmente pela influência norte-americana, ao passo que a didática aparece por influência europeia (em boa parte pela pedagogia católica).

Pode-se afirmar que se trata, também, de tradições teóricas diferentes na sua origem, por mais que os dois termos venham sendo atualmente resignificados, principalmente pelo impacto das teorias críticas no pensamento pedagógico. Como se sabe, foi nos países anglo-saxônicos que se desenvolveu uma forte tradição positivista e é aí que floresce o conceito mais usual de currículo (La Torre, 1993). Na perspectiva do positivismo, não se aceitam objetivos de ensino fora do âmbito do cientificamente proposto. Foi assim que, em nome da ciência objetiva, postulou-se a eliminação do campo educacional de toda consideração referente aos fins e valores em favor de uma ciência educativa descritiva que se ocuparia da educação realmente existente e não de sua valoração. A meu ver, estaria aí a origem das concepções de currículo, especialmente daquelas em que prevalece o caráter prescritivo-formal, técnico-científico¹⁰. Já em boa parte dos países europeus, desenvolveu-se uma tradição racionalista, de cunho humanista, embora esta afirmação não possa ser absolutizada. Ora, justamente o tom da pedagogia europeia era seu caráter ético-normativo, jogando peso considerável nas finalidades, nos objetivos, nos valores. Com efeito, a obra escrita de autores como Comênio, Herbart, Pestalozzi, para não mencionar a pedagogia jesuítica, é toda ela impregnada de ingredientes valorativos. Sendo assim, é certo que a didática e o currículo, em suas acepções clássicas, acabam por incorporar concepções dominantes em seus berços de nascimento, visto que esses campos de investigação, por mais que se pretendam “técnicos” ou “aplicados” não escapam de fins e objetivos sempre lastreados por elementos filosóficos, ideológicos, políticos.

Seria temerário afirmar que a teoria curricular crítica manteria seu viés positivista por causa da ocorrência dessa tradição nos estudos de currículo. Na verdade, é justamente contra a sociologia positivista que se insurge a Nova Sociologia da Educação, movimento deslançado na Inglaterra por volta de 1971. Mas é certo que ficou dessa tradição o conceito panteísta de currículo, isto é, a teoria curricular como sucedânea da teoria educacional, abrangendo toda a atividade educativa formalizada ou como se costuma dizer: a soma das experiências educacionais providas pela escola. Em relação à didática, pode-se dizer que ela manteve seu vínculo com a pedagogia, entendida como teoria e prática da educação, conceito, neste caso, mais abrangente que o de currículo.

A partir dos anos 80, ao menos no Brasil, foram ocorrendo mutações nos focos de investigação no interior dos dois campos, sugerindo um intercruzamento entre as tradições teóricas. O currículo, liberando-se de sua originária marca de planificação dos conteúdos, foi se orientando para a explicitação e crítica de propósitos e intenções pedagógicas e, em alguns casos, estendendo suas preocupações para a prática. A didática, antes presa a uma tradição de centrar-se nos métodos e técnicas de ensino (e vista assim por outras áreas), foi se descolando dessa tradição para constituir-se numa efetiva teoria dos processos de ensino e aprendizagem, com forte referência à prática.

É possível apontar, ainda, outros desdobramentos a partir dessa constatação. Alguns teóricos críticos do currículo, por exemplo, a par da apropriação de elementos

¹⁰ Não é casual, também, o fato de a crítica ao modelo positivista de currículo ter-se desenvolvido, inicialmente, na Inglaterra depois nos Estados Unidos, com a Nova Sociologia da Educação (Sarup, 1985) e a sociologia do currículo, fontes teóricas de boa parte da teoria crítica do currículo.

da teoria social crítica, mantêm a aposta numa pedagogia “inspirada por um projeto político que vincula a criação de cidadãos com o desenvolvimento de uma democracia crítica” (Giroux, 1993). Com isso, uma teoria crítica do currículo pretenderia nada mais nada menos que recuperar a dimensão pedagógica, pedagogia no sentido de intencionalidade política e social. Giroux e Simon (1994), fazem uma interessante observação:

“No discurso dominante, a pedagogia é simplesmente a metodologia mensurável e justificável usada para transmitir o conteúdo de um curso. Não é um elemento reciprocamente determinante na construção do conhecimento e da aprendizagem, mas uma pós-intervenção reduzida à categoria técnico-instrumental. (...) deprecia a pedagogia enquanto forma de produção cultural. (...) A pedagogia é um esforço deliberado para influenciar os tipos e os processos de produção de conhecimentos e identidades em meio a determinados conjuntos de relações sociais e entre eles. (...) uma prática pela qual as pessoas são incitadas a adquirir determinado ‘caráter moral’. (...) tem preocupações que abrangem a integração, na prática, de certo conteúdo e modelo de organização curricular, estratégias e técnicas didáticas (...) determina qual tipo de conhecimento vale mais, para qual direção deveríamos voltar nossos desejos, o que significa saber alguma coisa e, finalmente, como poderíamos formular representações de nós mesmos, dos outros e de nosso ambiente físico e social” (p.97-98).

A citação não deixa dúvidas, primeiro, do caráter de intencionalidade que recobre o currículo, segundo, de uma não diferenciação substantiva entre teoria curricular e teoria pedagógica. Os autores, nesse caso, estariam argumentando contra uma noção autonomizada de currículo e preservando sua dimensão ética¹¹. Ainda assim, minha sugestão é de que a teoria curricular crítica, a partir da sociologia crítica do currículo, mantêm a tradição cultural e acadêmica anglosaxã que, no geral, concebe o currículo como a totalidade das experiências educacionais providas pela escola. O currículo fica, pois, com o *status* de uma ampla área de conhecimento à qual subordinam-se os demais conceitos educacionais, transformando-se num campo integrador da teoria e da prática educativa e principal instrumento de inovação e mudança educativas¹².

Na atualidade, seguidores da sociologia crítica do currículo vêm se envolvendo, também, com alguns posicionamentos pós-modernos e pós-estruturalistas, nos quais se destacam temas como a subjetividade, práticas discursivas, relações de poder, desconstrucionismo, multiculturalismo etc. (Giroux, 1993; McLaren, 1993; Silva, 1994; Veiga-Neto, 1994, 1997; Moreira, 1997). O conjunto de pesquisadores que *grosso modo* gravitam em torno da sociologia crítica do currículo parece hoje distribuir-se em várias divisões e subdivisões do movimento, o que torna difícil a formulação de um referencial teórico comum.

A didática, por sua vez, avançou bastante na explicitação do seu objeto de estudo, na sua vinculação com marcos políticos, sociais e institucionais e na busca de seus fundamentos na prática. A maioria dos estudos realizados a partir dos anos 80 manteve, de certa forma, sua vinculação à tradição teórica europeia - basicamente,

¹¹ Em texto de 1993 eu escrevia: “Existe uma idéia corrente em nosso meio de que pedagogia é a maneira como se ensina; o pedagógico seria o metodológico, o modo de fazer, o modo de ensinar a matéria. Esta idéia, no entanto, refere-se a apenas uma parte da pedagogia. Tenho um entendimento mais amplo, mais global, pelo qual a pedagogia é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa em sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa.(...) A pedagogia lida com o fenômeno educativo enquanto expressão de interesses sociais em conflito na sociedade em que vivemos. É por isso que ela expressa finalidades sócio-políticas, ou seja, uma direção explícita da ação educativa” (1993, p.112).

¹² Esse entendimento está na base de todas as concepções curriculares desenvolvidas desde o início do século a partir dos EUA, ou seja, (1) o currículo como soma de exigências acadêmicas, (2) o currículo como experiências de aprendizagem, (3) o currículo de tipo tecnológico e eficientista e (4) o currículo como configurador da prática, segundo o esboço proposto por Gimeno Sacristán (1989).

de vincular a didática à pedagogia (entendendo-se esta como uma das ciências da educação) - mas adotando uma orientação crítica de cunho marcadamente marxista (Oliveira, 1995,1996). Mas há, também, estudos influenciados por outras orientações teóricas como teoria crítica, fenomenologia, sociologia crítica do currículo, teoria da ação comunicativa, psicanálise, teorias cognitivas. Por outro lado, apesar das perplexidades que têm assolado os educadores em face da problemática teórica contemporânea (para simplificar, a chamada "crise dos paradigmas") há indícios de estar se desenvolvendo na didática um movimento em quatro direções articuladas entre si.

A primeira vai no rumo de se reafirmar a pedagogia como campo mais amplo de investigação da prática educativa. Retoma-se os já assumidos entendimentos de educação como prática social, o caráter de pedagogia como ciência prática e a intencionalidade educativa. Um dos autores que reforça esse ponto de vista diz que "a pedagogia busca juntar a teoria e a prática a partir de sua própria ação e é nessa produção específica da relação teoria-prática que ela tem sua origem, se inventa e se renova" (Houssaye, 1995). Pimenta (1997) recorre a esse mesmo autor francês para dizer que lidar pedagogicamente com algo é tomar como ponto de partida a prática docente contextualizada. E que as ciências da educação serão, realmente, "da educação" se deixarem de partir de diferentes saberes constituídos e começarem a tomar a prática dos professores como o ponto de partida (e de chegada). Quanto à intencionalidade, não se trata de partir de objetivos pré-fixados por critérios ideológicos ou metafísicos nem de objetivos mensuráveis em termos de produtos quantificáveis, mas de qualidades a serem construídas no processo mediante o posicionamento crítico-reflexivo de professores e alunos.

A segunda direção é a de dar mais precisão e coerência à idéia da didática como disciplina prática, obviamente não no sentido de técnica, mas de tomar como objeto o ensino em situação, voltado intencionalmente para a aprendizagem dos alunos. A construção teórica da didática a partir da prática é um tema que, há mais de dez anos, vem fazendo parte da reflexão de pesquisadores de afiliação marxista. O que temos hoje é a agregação de novas contribuições teóricas, maior refinamento conceitual e, sem dúvida, mais clareza em enraizar a investigação nas demandas da realidade escolar e nos problemas concretos enfrentados pelos professores. Vários autores estão empenhados nessa direção (Carr e Kemmis, 1988; Oliveira, 1993; André, 1994; Contreras, 1997; Pimenta, 1997, entre outros).

A terceira refere-se à crescente adesão às propostas que concebem a prática docente como um processo de investigação, tendência a que aderem cada vez mais os adeptos de uma teoria crítica do ensino ou didática crítica. Neste sentido, há uma evidente aproximação com teóricos do currículo (por exemplo, Stenhouse, Elliot, Carr e Kemmis) e com autores que vêm desenvolvendo estudos da linha do professor crítico-reflexivo (Schon, Zeichner, Perez Gomez). Esta posição acentua aquela que mencionamos antes, i.e., a de assumir a natureza prática dos problemas da docência, impregnados, no entanto, com ingredientes intencionais e críticos. Está-se, também, diante da proposta de que os próprios professores construam a teoria do ensino por meio da reflexão crítica sobre seus próprios conhecimentos e práticas. Convém alertar para não se desvincular a concepção do professor crítico-reflexivo de uma crítica social, permanecendo no âmbito psicológico, como parece indicar a concepção de Shon (1992) uma vez que há questões da prática que ultrapassam as possibilidades de ação profissional do professor e que referem-se a circunstâncias políticas, históricas e sociais.

Uma quarta direção diz respeito a uma crescente influência na didática de estudos de sociologia da educação, de variada procedência teórica (teoria crítica, fenomenologia, nova sociologia da educação, etnometodologia, teoria social pós-

moderna, pós-estruturalismo) relacionados com temas típicos como as relações entre escola e cultura, representações sociais, cotidiano escolar, subjetividade, linguagem, etc) por onde o pensamento e a investigação em didática pode estabelecer importante interlocução com os especialistas da teoria curricular crítica (que mais têm incorporado esses estudos). (Candau, 1997; Libâneo, 1966).

Essas linhas de investigação e de ação prática indicam, apesar das divergências, possibilidades de convergência e colaboração mútua entre os dois campos, como se verá a seguir.

2. EXPLORANDO CONVERGÊNCIAS E ADMITINDO DIFERENÇAS... HÁ POSSIBILIDADES DE COLABORAÇÃO MÚTUA ENTRE A DIDÁTICA E O CURRÍCULO?

As considerações feitas até aqui provavelmente dão margem mais a pessimismo do que a otimismo em relação às possibilidades de aproximação temática dos dois campos. Minha posição pode ser delineada nos seguintes termos:

- Há suficiente base para alimentar a convicção de que currículo e didática ocupam-se dos mesmos fenômenos e processos: objetivos, conteúdos, métodos, organização do ensino. Portanto, disputam as mesmas problemáticas teóricas e profissionais. Em decorrência disso, numa posição extrema, onde houver currículo a didática será dispensável e vice-versa. Não há nenhum indício de que as duas áreas estejam dispostas a renunciar ao caráter mais abrangente que cada uma julga ter. Ou seja, do ponto de vista da didática, o currículo é um conceito subordinado; do ponto de vista do currículo o didático é que é subordinado. E não parece haver razão sólida para crer que a didática e a teoria do currículo tenham mudado essas características que, de resto, correspondem às suas diferentes origens culturais e teóricas.

As tradições teóricas e acadêmicas são, de fato, bastante distintas e essa constatação não parece modificar-se quando as duas áreas buscam fundamentar-se em teorias sociais críticas. Os temas da didática continuam movendo-se no âmbito da investigação pedagógica (pedagogia como uma das ciências da educação e não no sentido “metodológico”) e, assim, vinculada explicitamente aos ideais da modernidade, como a razão, a autonomia do sujeito que pode construir-se como sujeito, o valor do conhecimento como possibilidade de emancipação (Libâneo, 1997). Os temas do currículo, tal como o temos caracterizado em sua acepção crítica, tendem a mover-se nos quadros de referência teóricos da sociologia da educação (de tradição anglosaxã)¹³, destacando o discurso das culturas particulares, da diferença, da linguagem, com forte tendência em minimizar as pretensões da razão e mesmo a formação científica, em desencorajar as possibilidades de formação do sujeito autônomo e em minimizar a importância das questões psicológicas e cognitivas no processo de ensino e aprendizagem¹⁴. No extremo, os curriculistas críticos mostram pouco entusiasmo pelo que a escola pública possa fazer em termos emancipatórios, mesmo porque são pouco confiantes no papel do Estado, mesmo modificado. Os teóricos do currículo estão bem mais tendentes a dar um peso forte às culturas locais, à linguagem, mais do que a questões como estrutura social e modo de produção ou interpretação social dos fatos. É verdade que estas posições estas posições não podem ser absolutizadas e excludentes; o que quero dizer é que elas demarcam campos de priorização de temáticas.

- A teoria curricular crítica, no sentido mais convencional de teoria curricular que tentei explicitar atrás, ainda está em construção. O que sabemos do seu

¹³ Mencione-se, todavia, as contribuições incorporadas por especialistas da sociologia do currículo provenientes do pós-estruturalismo francês, nomeadamente, Derrida, Foucault, Deleuze, assim como de estudos do pensamento social pós-moderno.

¹⁴ Moreira (1997) menciona dois autores ingleses, Cole e Hill, para os quais “qualquer tentativa de integrar teoria crítica e pensamento pós-moderno liquidaria o projeto educacional moderno, invalidando, por consequência, a teorização educacional crítica”.

percurso no Brasil - feito pelos seus próprios pesquisadores - permite afirmar que trata-se mais de uma teoria sociológica da educação. Não há indícios suficientes para se ver o currículo como campo de aplicação, voltado explicitamente para a ação docente concreta, embora obviamente haja exceções. Na minha visão, o discurso sobre currículo está distanciado da sala de aula e o máximo que se consegue dos professores é levá-los à "sociologização" do trabalho escolar.

Não estou sozinho nessa crítica. Contreras (1990) analisa criticamente seis correntes teóricas no currículo¹⁵, das quais destaco duas: (a) teorias que propõem só a explicação-investigação do currículo e (b) teorias que expressam uma visão crítica do currículo. No primeiro caso, estão as teorias preocupadas em descrever e explicar os fenômenos curriculares tal como ocorrem na prática, às vezes numa linha interpretativa, deixando a outros a aplicação das idéias na prática. Embora Contreras reconheça o valor destes estudos (inclusive porque põe em questão a concepção positivista de currículo), ele aponta dois problemas: primeiro, acabam por assumir posições de valor apenas para dizer aos outros o que devem fazer; segundo, o descrever o funcionamento real do currículo não é suficiente como teoria do currículo, entendida como teoria que se pergunta pelo quê e como ensinar. No segundo caso, estão os reconceptualistas que partem da crítica à tendência tecnológica e à prática de currículo vigente nas escolas. Sem desconsiderar a importância da crítica aos valores e à ideologia e prática política que se escondem atrás das práticas curriculares, Contreras aponta como principal problema dessa corrente o de não propor respostas práticas para favorecer a emancipação que propõe, ficando só na descrição e na crítica, além de expressar certo pessimismo em relação às possibilidades de transformação do currículo.

Há boas razões para a justificação dessa postura. A visão sociológica crítica enfatiza a natureza política do currículo, como atua, que repercussão tem na cabeça e na prática dos professores, o papel de controle do currículo, etc. Portanto, fazer a crítica do currículo é criticar a cultura dominante, a ideologia subjacente. A cultura dominante expressa sistemas de poder, portanto, não há como fazer propostas. Propor um currículo é compactuar com a ordem social vigente. É daí que surge a dificuldade de propor uma visão resignificada da proposta curricular, como contraponto à visão instrumental, para atuação nas escolas e salas de aulas. Esta parece ser a ambigüidade principal que obstaculiza a elaboração de uma teoria curricular crítica, para além de uma sociologia da educação¹⁶.

Em síntese, as diferenças são bastante claras e estamos frente a dois campos bem distintos de investigação. Não é casual que os adeptos tanto da sociologia crítica quanto do pós-estruturalismo recusem a didática, como teoria do ensino. Por todas as razões que já mencionei, penso que essa recusa é teoricamente correta. De fato, a didática crítica parte de premissas diferentes, de modo que ela própria não se reconhece nessas posições, o que não significa que rejeite enfoques pós-modernos no

¹⁵ As seis correntes são as seguintes: 1- teorias que fazem uma opção normativa pelo ensino; 2 teorias que propõem um procedimento técnico cientificamente fundamentado; 3 teorias que propõem somente a explicação-investigação do currículo; 4 teorias que expressam uma visão crítica do currículo; 5- a linguagem prática como forma de tratar o currículo; 6 teorias que concebem a prática do currículo como um processo de investigação (Contreras, 1990).

¹⁶ Não tenho expectativa de que os teóricos críticos do currículo se voltem para a prática docente no sentido prescritivo. O que me incomoda é que, com o discurso da crítica, proponham-se a influenciar os professores a reduzir seu papel docente a uma função digamos "politizadora". Eles diriam aos professores mais ou menos o seguinte: se vocês compreenderem como funciona a situação educativa, como os conteúdos expressam interesses dominantes, como a linguagem é portadora de significados preestabelecidos etc., seu trabalho ficará melhor, você será um educador mais autêntico. Aí os professores perguntam: mas como é que eu faço isso na sala de aula? Como trabalho minha disciplina? Como ajudo cognitivamente os alunos a serem críticos dos conteúdos e das práticas curriculares?

quadro de uma outra configuração epistemológica. Em resumo, apenas no âmbito da prática os dois campos seriam conciliáveis (o que já é bastante), no terreno teórico não. Mesmo assim, será possível estabelecer um território de colaboração? É possível estabelecer pontos de referência comuns? Quais as condições para uma relação cooperativa entre os dois campos?

Buscando convergências...

Alguns pontos de convergência são claros. Curriculistas e didatas postulam uma educação crítica, democrática, emancipadora, ainda que possa não haver consenso em torno do conceito de *educação emancipadora*. Ambos recusam a mentalidade tecnicista em que uns desenvolvem o conhecimento básico e elaboram projetos curriculares enquanto outros cumprem na prática esses projetos, o professor virando um consumidor passivo de inovações. Também recusam uma pedagogia que silencia sobre o mundo vivido dos grupos sociais e particulares, que pretendem a homogeneização cultural e educativa e que reproduz valores dominantes e desigualdades sociais; estes foram e ainda são pontos insustentáveis da pedagogia liberal.

Outros pontos de convergência:

- Atribuição do caráter de intencionalidade da prática educativa, ou seja, a investigação e a prática educativa envolvem um compromisso moral voltado para a emancipação política.
- Investigação, tanto do currículo quanto do ensino, numa perspectiva histórica, ou seja, considerados como construção social e histórica. Tal como se põe hoje a questão curricular - de atrelar sua investigação aos vínculos do conhecimento com a política -, também a didática vê a necessidade de se considerar a cultura institucional e modos de controle a que está submetida a práticas docente, i.e., determinantes externos e internos que condicionam as práticas docente no sistema educativo.
- Consideração dos professores como sujeitos de seus conhecimentos e experiências, capazes de atitude crítico-reflexiva em relação ao seu trabalho e gestores de sua própria atuação, submetendo sua prática à análise crítica.
- Preocupação com as questões da produção e difusão do conhecimento, especialmente a transformação do saber científico em saber escolar.
- Inclusão da cultura escolar, a cultura do professor - que se reflete na questão do projeto pedagógico, na autonomia da escola, na construção do currículo e da didática.

Explicitando as divergências...

A busca das diferenças ou das divergências entre posições críticas na didática e no currículo, requer um estudo de mais profundidade. Aponto para apenas algumas delas, remetendo-me a outro texto sobre temas da teoria social crítica e do pensamento pós-moderno e sua repercussão na didática (Libâneo, 1996).

• A contestação que alguns curriculistas fazem ao estabelecimento de ideais e objetivos orientadores da ação educativa podem induzir a um relativismo ético. Se é verdade que os tempos atuais não comportam mais certezas absolutizadas, também é pernicioso excluir da prática docente marcos teóricos, ideológicos morais. Diferentemente de sociólogos, economistas, historiadores, os pedagogos se põem cotidianamente opções sobre o destino humano dos alunos, objetivos de formação, futuro da sociedade, demandas éticas. Os pedagogos precisam, de fato, colocar em questão certas utopias universalizantes, mas ter algumas certezas, algumas utopias, é crucial, especialmente as relacionadas com a existência material e espiritual da

humanidade, tais como a resistência à exploração social, à opressão, à dominação, à injustiça.

- Os teóricos críticos do currículo são, em geral, céticos quanto à importância dos conteúdos escolares. Quando a teoria curricular crítica buscou reconceitualizar o campo do currículo, centrou suas análises nas relações entre conhecimento e poder, o saber escolar e a ideologia, o currículo oculto. Constatada uma origem obscura desse saber escolar, por causa de seus vínculos com o poder, propugnou-se um currículo centrado na cultura dos alunos, nas vozes dos alunos, nas narrativas dos atores da comunidade escolar. Será, todavia, possível um ensino sem os conteúdos organizados da cultura e da ciência? Se se trata de buscar outros conteúdos, como a cultura local e o mundo vivido dos alunos transformam-se em conteúdos? O que salvar do conhecimento sistematizado? Os curriculistas críticos precisariam empenhar-se mais em dar operacionalidade às suas propostas ao invés de criticar os didatas por tentar fazê-lo.

Obviamente, ao argumentar em favor dos conteúdos, não os tomo como absolutos, estáticos, ahistóricos, etc., ao contrário, o que tenho afirmado há anos é sua abordagem crítico-social, o que significa submetê-los ao crivo dos seus determinantes históricos e sociais. É claro que é preciso associar saber e poder, considerar a cultura dos alunos e os sentidos que atribuem à sua experiência, analisar a ideologia embutida nas disciplinas escolares e nas práticas escolares¹⁷. Entretanto, num país tomado pelas desigualdades sociais, especialmente quanto ao acesso à cultura e à ciência, com uma população desescolarizada, com professores muitas vezes semi-analfabetos, não há como negar valor ao desenvolvimento das capacidades cognoscitivas e operativas dos alunos, através do domínio ativo dos conteúdos escolares; alunos pensam com ciências, com matemática, com história, etc. Para mim, o mundo da escola continua sendo o mundo do saber: saber ciência, saber cultura, saber experiência, saber modos de agir, saber estratégias cognitivas, saber sentir. O que me parece é que a questão não é diminuir o valor do saber sistematizado e a aquisição de conhecimentos, mas instrumentalizar os alunos a lidarem criticamente com eles, inclusive ligando-os ao seu mundo vivido, como tenho escrito reiteradamente.

- Aos teóricos do currículo faltaria, a meu ver, uma análise mais contextualizada para caracterizar o segmento social do professorado. Teriam uma posição muito fatalista em relação aos aspectos institucionais do ensino e da profissão de professor ao presumir uma grande competência do Estado em controlar o sistema de ensino e os docentes, em vista de interesses centralizados. Por um lado, não há como ignorar que o país assume o papel de estabelecer diretrizes educativas e indicações curriculares e que os professores são utilizadas para regular o ordenamento político em função de interesses políticos, sociais, econômicos vigentes. Por outro lado, é possível questionar o peso atribuído aos ditames e decisões oficiais; não só os governos nem sempre são competentes para fazer isso com eficiência como também os professores podem resistir às várias formas de subordinação.

¹⁷ Estou de acordo com críticas segundo as quais a pedagogia crítico-social prendeu-se demasiadamente aos conteúdos "científicos", mesmo a despeito dessa corrente insistir no confronto entre o saber sistematizado e a experiência sócio-cultural concreta dos alunos. Hoje penso que são relevantes os estudos que associam cultura e escola, ou seja, que na escola convivem diferentes culturas e que elas integram os conteúdos escolares. Concordo, assim, que "as disciplinas escolares não contêm todo o conhecimento. (...) Os conhecimentos que pelo currículo são selecionados, sistematizados, distribuídos e avaliados de uma cultura concreta (...) trazem, por serem culturais, representações do que pode ser considerado conhecimento válido e não-conhecimento. Transmitem, assim, para além do 'conhecimento científico', um modo de ver e classificar 'o mundo vivido' (Pedra, 1997).

- A rejeição da razão universal como critério de orientação da conduta humana e um dos temas mais presentes nos pós-modernistas. Junto com isso vem a crítica da noção de subjetividade e da possibilidade de uma consciência individual autônoma, assim como da idéia de conscientização política, caras às pedagogias de esquerda (Silva, 1994). Não é que ignorem a razão; o que propõem é tomá-la como construção histórica, isto é, produzida em circunstâncias localizadas, particulares, mediante a linguagem. Questiona-se que os indivíduos possam ser capazes de autodeterminar seu destino e pautar sua vida através da compreensão racional das coisas. Argumenta-se, também, que a razão deve ser considerada junto com outras dimensões como as afetivas, estéticas etc.

É possível acatar muitas das críticas à idéia de uma razão universal, especialmente aquela proveniente do discurso liberal em que a razão instrumental visa estabelecer os meios de dominação técnica do mundo natural e social. Mas, se é verdade que a racionalidade da modernidade produziu, em nome da razão, injustiças, desigualdades, exclusão social, é momento de resgatar sua dívida mediante a crítica da razão instrumental e a recuperação da razão crítica como meio insubstituível do conhecer. É, também, procedente a insistência dos críticos de uma razão que desconhece a sensibilidade. Estamos já suficientemente alertados para a relevância da dimensão afetiva no processo do conhecimento e na organização escolar, destacando o lado subjetivo no desenvolvimento intelectual. Os teóricos da teoria crítico-emancipatória dizem que a razão que produz o saber tem dimensões emocionais, afetivas, irracionais e é produzido no jogo das relações objetivas e subjetivas que envolvem o indivíduo e a sociedade ao mesmo tempo. Mas continuo concordando com Rouanet que diz o seguinte: “o homem não é somente um ser pensante, e a consciência neo-moderna sabe que o homem integral é uma unidade de razão e sensibilidade; mas se quiser conhecer, não tem outro instrumento que a razão” (1986).

- Há outros temas fortes na reflexão crítica sobre currículo tais como a relação entre cultura, poder e currículo; a ideologia, o currículo oculto, a linguagem. Há uma idéia subjacente a esses temas que é a seguinte: os fatores sociais e culturais atuam decisivamente sobre a construção dos conhecimentos não para identificar elementos determinantes, causais, mas para se buscar o sentido dos fatos, dos processos. Os textos dos autores sobre currículo gostam de perguntar assim: como são constituídos os saberes escolares? O que os saberes de grupos particulares expressam? Como as práticas curriculares induzem maneiras de agir, de pensar, sentir, falar e ver o mundo? Em resumo, são essas práticas discursivas que produzem os sujeitos em relação com as questões de poder. É verdade que a didática crítica não pode perder estas contribuições, mesmo porque abrir espaço aos saberes e experiências dos estudantes não é novidade nessa área. O que ocorre, a meu ver, é que o viés sociológico leva a afastar as questões de aprendizagem, desenvolvimento, processos cognitivos, metodologia de ensino. A meu ver, a crítica das relações de poder, da ideologia, da cultura, não seriam incompatíveis com a necessidade da mediação cognitiva.

Além disso, não conviria, dentro de uma abordagem crítica do ensino, reduzir a realidade aos discursos e à análise dos discursos. A pedagogia escolar é um campo prático, ela lida com a prática e portanto é uma ação intencional implicando valores que não podem ser cingidos ao mundo cotidiano dos pequenos grupos, das culturas particulares. Recorro a um porta-voz qualificado da sociologia crítica do currículo sobre o pensamento pós-moderno:

(...) precisamos preservar uma noção de totalidade que privilegie formas de análise nas quais seja possível tornar visíveis aquelas mediações, inter-relações e interdependências que dão forma e poder aos sistemas sociais e políticos mais amplos.

- Algumas posições em currículo sustentam a idéia de que o modo adequado de lidar com o currículo e a didática não é pela via da teoria mas somente pela prática. Trata-se de uma recusa *in limine* da teoria, com o argumento de que questões sobre o que e como ensinar decorrem de situações concretas de tempo, lugar, condições etc. Não é que a didática não seja uma questão de prática, pois, de fato, ela é uma disciplina prática. A questão é que é ilusório que se possa trabalhar nas escolas sem teoria, sem justificação das opções assumidas e sem requisitos para a ação, como se os professores fossem capazes de extrair lições da prática e reelaborá-las reflexivamente, por intuição. Além do mais, muitos dos que defendem a linguagem da prática como forma de pensar sobre o trabalho docente mostram uma visão um tanto romantizada das condições reais das escolas e dos professores. Tudo isso pode levar a um praticismo que não avança em qualidade e eficácia, correndo o risco de reforçar o quadro vigente de uma prática educativa pouco exigente.

Sugerindo algumas condições de cooperação...

Talvez uma primeira condição seria a busca comum de uma resignificação da pedagogia como um conjunto lógico-sistemático de conceitos, de modo que sem grandes traumas tanto o didático como o curricular se subordinassem a categorias mais amplas de abordagem científica da educação. Mas, para isso, os especialistas do currículo teriam que abrir mão do conceito panteísta de currículo e a didática, por sua vez, à sua postulação de constituir-se como disciplina-síntese no tratamento das questões do ensino. Não creio, todavia, que as duas áreas estejam dispostas a isso. Mesmo teóricos do currículo que admitem a pedagogia como parceira do currículo, a tomam como área paralela, tomando-a como metodologia da prática escolar (Moreira, 1997).

Outra possibilidade seria delimitar fronteiras de cooperação através da explicitação do objeto de estudo e da problemática de cada área. Teríamos a possibilidade de uma integração interdisciplinar. Mas, como operar a diferenciação do currículo e didática se ambas disputam a mesma problemática? O currículo estaria disposto a cingir seu campo de investigação aos objetivos e conteúdos ou a limitar suas análises à abordagem sociológica, dentro de um posicionamento interdisciplinar? O currículo admitiria transferir a temática relacionada com o ensino à didática? Sobre isso, um autor da área de currículo, Johnson, distingue tarefas do currículo e tarefas do ensino. Para ele o currículo estabelece metas, a didática os caminhos a seguir depois. Creio que esta separação não funciona, porque é difícil separar fins e meios. Principalmente porque o principal usuário da didática e do currículo é o professor, que precisa unir finalidades com o processo metodológico e as atividades do ensino. O professor lida, ao mesmo tempo com *o que* se ensina e com *o como* se ensina

Mas talvez valesse a pena investir na delimitação de fronteiras epistemológicas dos dois campos. Tenho reiterado, em outros textos, que a discussão em torno das ciências da educação depende de que cada uma busque sempre mais clareza na explicitação de seu objeto de investigação de modo que, analisado em sua globalidade vão sendo encontradas relações, abrindo as portas para a integração interdisciplinar. Mas, como já mencionei, seria necessário admitir a pedagogia como campo integrador, já que ela faria a aproximação intencional e globalizante do fenômeno educativo.

A delimitação de fronteiras e a cooperação entre campos do conhecimento dependem de como lidamos com a relação entre a diferenciação e a integração das ciências. A busca de integração não suprime a diferenciação, o que é a mesma coisa que dizer que a interdisciplinaridade não dispensa a disciplinaridade. Nos dois casos, trata-se de um movimento em que os termos se intensificam e se imbricam num processo unificado. Nesse sentido, o requisito para a integração é que as áreas de conhecimento busquem uma estrutura interna de conceitos e métodos de

investigação suficientemente diferenciada para aí selecionar contribuições das demais áreas e até formular novos problemas. A idéia é que a fecundação mútua entre as ciências expressam ao mesmo tempo a diferenciação e a integração, de onde surge a possibilidade de cooperação, de superação dos limites de uma especialização e, até, de aparecimento de novas disciplinas. É preciso reconhecer que estamos longe de chegar a esse entendimento e isto explica em parte as dificuldades de uma abordagem interdisciplinar em educação.

Outra condição de cooperação vem se concretizando com rapidez: centrar a didática e o currículo de formação de professores nas demandas da prática. Mais do que um conjunto de proposições, o conhecimento profissional estaria na compreensão e atuação profissional, em que se integrariam aspectos cognitivos, emotivos, afetivos e morais, fazendo interagir na prática o conhecimento e a ação. É assim que se propõe uma nova maneira de conceber a relação entre conhecimento didático (conhecimento teórico de origem acadêmica) e conhecimento profissional do professor.

A didática crítica tem avançado nesse ponto. Ela propõe-se a ajudar os professores a decidir por si próprios o que fazer com os alunos e no seu trabalho, enquanto profissionais do ensino. Nisto está o cerne do que já se mencionou sobre a didática como disciplina prática. Não se trata de extrair da didática regras práticas para serem aplicadas na prática. Trata-se de um conhecimento que permita ao professor flexibilidade para empregar métodos e procedimentos a situações particulares específicas, "conhecimento teórico com intenção prática", na expressão de Contreras. Segundo esse autor, "necessitamos buscar um conhecimento acadêmico que ofereça perspectivas de maior integração entre o que supõem o conhecimento e a ação no contexto das prática educativa", ou seja, atender às demandas da prática. O conhecimento didático acadêmico deve permitir a contínua reelaboração da experiência profissional, dotando os docentes de recursos para pensar sobre sua ação e possibilitando pôr em prática o conhecimento pessoal e prático. Trata-se, enfim, de integrar conhecimento e ação na prática de construção do conhecimento.

Por outro, sabemos que efetivamente o grau de cultura do professorado é precário, maior até que sua capacidade de resistência às inovações. É necessário, sim, compreender o ponto de vista dos implicados sobre sua atividade profissional, conhecer o pensamento dos professores, tal como recomendam os autores que vêm tratando dos temas da profissionalidade do magistério. Mas temos informações sobre a realidade suficientes para constatar que o professor não tem uma cultura profissional de base nem para serem executores das diretrizes técnicas oficiais vindas de cima, quanto mais para tornar-se um profissional reflexivo. É preciso pensar em programas de recuperação de uma cultura profissional de base que requerem metodologias cognitivas. Isto naturalmente pode ser associado a práticas de pesquisa-ação ou similares, tais como as que investigam a prática docente a partir do professorado, de como os professores entendem a si próprios e o seu trabalho.

PARA CONCLUIR: SERÁ VIÁVEL INVESTIR NUMA PAUTA COMUM?

As dificuldades de acertos conceituais entre os campos do currículo e da didática são manifestas, ainda que os objetos de estudo sejam coincidentes. Todavia, conforme mencionei no início, o desafio dos campos de investigação em educação é o de servir ao aprimoramento da prática docente e da qualidade de ensino, a partir de objetivos emancipatórios. As carências de formação do professorado, as condições de vida, as condições de aprendizagem, que penalizam a maioria das crianças e jovens brasileiros, não permitem o luxo de deixar permanecer as discussões apenas no âmbito da discussão acadêmica. Os estudos e as pesquisas precisam chegar aos professores, retraduzidas em função das demandas da prática. Além disso, penso ter

dado a devida importância ao fato de que as duas áreas dispõem de um rico acervo de contribuições teóricas que possibilitam não só reorientar a teoria pedagógica e a investigação mas também enriquecer a formação inicial e continuada de professores.

Essas razões animam a formulação de pautas ou balizas que poderiam demarcar possibilidades de entendimento entre educadores no âmbito da prática escolar, especialmente no direção de promover a aproximação entre o projeto emancipatório moderno e a teoria pós-moderna, de modo a extrair deles os seus elementos críticos (Moreira, 1977; Libâneo, 1996). Seria desejável reavaliar e enriquecer ideais da modernidade que ainda não se esgotaram - a idéia de sujeito da história, sujeito como agente da ação e mudança, a necessidade da razão crítica, a importância do conhecimento - e algumas indicações do pensamento pós-moderno como a valorização das culturas particulares, o peso da linguagem na atribuição de significados, a relativização das metanarrativas inclusive a ciência.

- Acreditar na possibilidade de mudança da sociedade, na capacidade de iniciativa dos sujeitos - o sujeito como agente transformador na sala de aula, na política, nos movimentos sociais, sujeito que não é apenas o indivíduo, mas o grupo. Desse posicionamento, resulta uma aposta nas potencialidades de uma razão emancipadora assegurada pela competência comunicativa, pelo diálogo, pela intersubjetividade - ou seja, uma relação ética - quero dizer, uma ética ativa que busca solidariedade, respeito às opções dos outros, dissolução de formas de poder policiadoras, cerceadoras da subjetividade¹⁸. Tudo isso, certamente, conjugando o princípio da autonomia e da liberdade das pessoas com os interesses coletivos. Giddens aponta como uma das mudanças contemporâneas a expansão da reflexividade social - a possibilidade de todas as pessoas usufruírem da informação e, ao mesmo tempo, de se capacitarem a filtrar as informações relevantes para sua vida cotidiana. "O potencial da democracia dialógica está presente na difusão da reflexividade social como uma condição tanto das atividades diárias como da persistência de formas mais amplas de organização coletiva" (Giddens, 1996). Habermas fala da criação de contextos comunicativos em que as pessoas expressam seus desejos, sua compreensão, seus significados das coisas, em que exercitam buscas de consenso pelo uso da racionalidade.

- Articular as questões relacionadas com o poder, a cultura, a linguagem, com práticas efetivas de ampliação das possibilidades de aprendizagem dos alunos. Os especialistas em currículo costumam perguntar: como as práticas discursivas se relacionam com formas de dominação? De donde as pessoas retiram os "sentidos" que dão aos fatos, ao cotidiano? Qual é o papel das escolas nisso? Como podem os professores compreender em que grau o currículo, as matérias, as relações sociais na sala de aula estão impregnadas das relações de poder? São perguntas pertinentes mas convém perguntar também: a partir daí, como os professores ajudam seus alunos a aprender? Que fazer para dar mais qualidade cognitiva aos processos de ensinar e aprender? De que forma o ensino atua como fator de inclusão e não de exclusão social?

Isso condiz com a noção de ensino como mediação na relação ativa do sujeito com os objetos de estudo, visando a autonomia do aluno, o sujeito epistêmico e considerando o ensino em seus marcos institucionais, sociais, políticos, culturais, isto é, como prática social contextualizada. A idéia de mediação valoriza o ensino como garantia do processo de conhecimento do aluno com a ajuda pedagógica do professor.

¹⁸ Sobre essas questões e para uma reavaliação da pedagogia crítica, ver interessante texto de Ayuste, 1997.

- Investir com decisão na formação ética, implicando a explicitação de situações de aprendizagem intencionalmente dirigidas para esse objetivo. Os valores, as atitudes, precisam ser assumidas como procedimentos educativos, ou seja, precisam ser explicitados, vividos, perpassando as atividades de ensino mediante o diálogo, a auto-reflexão, os debates éticos. O pensar sobre atitudes e valores, tem um peso substantivo na formação. A todo momento o meio social, a escola, os professores, o ambiente escolar, passam valores, como parte do currículo oculto e, justamente por isso, a equipe escolar precisa explicitar valores, partindo da busca de sentidos de sua própria experiência, das ações cotidianas. A formação ética não significa inculcar valores, fazer doutrinação religiosa ou política, mas “propiciar aos alunos conhecimentos, estratégias e procedimentos de pensar sobre valores e critérios de modos de decidir e agir” (Santos, 1966).

Não se trata de absolutizar as verdades nem as metanarrativas, mas também não se pode renunciar à busca de uma verdade consensual, intersubjetiva. Em outras palavras, não é o caso de se ater a princípios universais externos, fixos e descontextualizados nem de negá-los, mas de reconstruí-los a partir dos significados das ações cotidianas na comunidade, no grupo de professores e alunos. McLaren (1993) diz que hoje em dia certo relativismo é inevitável em razão de que o conhecimento é sempre contingente e contextual, mas não convém manter a polarização entre valores universais e valores particulares e tomá-los como mutuamente excludentes. Não se quer sustentar um universalismo abstrato, mas ver em cada indivíduo a presença do universal e do particular. Touraine (1996) propõe quatro idéias para uma proposta de esquerda: a solidariedade - estar ao lado dos excluídos e combater os efeitos das desigualdades sociais; a liberdade de sujeitos capazes de fazer opções e respeitar a dos outros; criar a diversidade, i.e., reconhecer o Outro, descobrir nos outros o esforço de subjetivação, de se constituírem como sujeitos na sua individualidade e na sua identidade cultural; saber conviver com as diferenças.

Tais considerações são familiares ao discurso dos teóricos do currículo que pede respeitar o mundo vivido das pessoas e grupos e os textos em que atuam, ouvir narrativas e vozes de diferentes culturas e grupos sociais. Todavia, não se pode tratar o respeito à diferença de forma reducionista. Por um lado, corre-se o risco de uma demasiada psicologização da diferença. Por outro, pode levar ao ocultamento do fato de que a nossa sociedade, além de diversa, é desigual e que a desigualdade social não é mera diferença, ela é histórica. Nesse sentido, o reconhecimento da diferença não pode significar a aceitação de currículos empobrecidos ou níveis de escolarização muito diferenciados.

- Valorizar a formulação coletiva do projeto pedagógico como expressão de propósitos e práticas que se criam e se desenvolvem na escola e nas salas de aula. Isso significa articular o currículo e a didática à organização do trabalho escolar. O projeto pedagógico mediante a participação coletiva é uma exigência ligada à própria natureza da ação pedagógica. Assim entendido, é um ingrediente do potencial formativo das situações de trabalho. Os profissionais (direção, coordenação, professores, funcionários) aprendem através da organização, do ambiente de trabalho. Por sua vez, as organizações também aprendem, mudando junto com seus profissionais. Todos podemos aprender a fazer do exercício do trabalho um objeto de reflexão e pesquisa. Os indivíduos e os grupos mudam mudando o próprio contexto em que trabalham.

- Compor uma frente ampla de educadores interessados na formulação de propostas assertivas para a escola brasileira e para a formação de professores. Moreira propõe como via de superação da crise da teoria crítica de currículo a centralidade da prática. Para isso, quer que os curriculistas “atuem nas diferentes

instâncias da prática curricular, participando da elaboração de políticas públicas de currículo, acompanhando a implementação das propostas e realizando estudos nas escolas para avaliar essa implementação. Propõe, também, que desenvolvam investigações da prática curricular, com os que nela atuam, de modo a subsidiar a formulação de políticas de currículo, favorecer a renovação da prática e promover o avanço da teoria (1997).

Oliveira propõe como principal desafio da didática, hoje, “aproximar-se cada vez mais da realidade do ensino, no interior das escolas no país e, mais particularmente, no interior das salas de aula, à luz das transformações por que vem passando a formação social brasileira”. Para isso, a autora sugere a articulação entre concepções e ações didáticas, de modo que as práticas de ensino e de pesquisa “busquem a construção de categorias intermediárias normativas sobre o fenômeno de ensino” para orientações práticas aos professores. Sugere, também, entender o ensino como prática social reflexiva, para além da consideração dos elementos didáticos (objetivos, avaliação, conteúdos), sem subestimar a importância dos aspectos teleológicos dessa prática (o ensino e suas relações com a sociedade).

A concordância de teóricos da didática e do currículo em torno de alguns pontos comuns relacionados com a prática docente, ainda que não anulem divergências teóricas, concorre para evitar posições imobilistas. Há alguns anos, em parte da década de 80, os educadores viveram o período do reprodutivismo que, ao lado do seu poder de crítica à escola capitalista, provocou também um grande imobilismo e uma grande descrença no trabalho escolar. Não é desconhecido o vínculo de autores da sociologia crítica do currículo com as teorias reprodutivistas e, mais recentemente, com o pós-estruturalismo. Tanto um movimento quanto outro pretendem o desmonte das práticas discursivas de pedagogos e educadores e, a meu ver, trazem um risco real de retorno do imobilismo profissional do professorado dos anos 80. Nesse caso, os teóricos e pesquisadores não ajudam os professores e fazem mais: retiram-lhes o pequeno potencial de ação e iniciativa que ainda podem ter.

Em síntese, uma pauta comum de ação e reflexão é a de continuar apostando na escola e no ensino. Apostar explicitamente na idéia de que a escola e a sala de aula continuam sendo lugares privilegiados e especiais de luta contra as desigualdades sociais, a exclusão social, racial e de gênero. Lugares em que os alunos aprendem a razão crítica, desenvolvem competências comunicativas, criam e recriam as bases da formação cultural para que aprendam a atribuir significado pessoal à informação e aos aportes culturais que vivenciam fora da escola¹⁹; lugares, também, de produção da informação (alunos como produtores culturais, como diriam os curriculistas) e intercâmbio de significados e experiências.

Giroux e McLaren afirmavam em artigo de 1994, que os educadores de esquerda não estavam sabendo aproveitar as possibilidades teóricas para repensar as alternativas democráticas e incentivar novos ideais emancipatórios. E diziam que esse fracasso se devia à incapacidade deles de dar um passo além da linguagem da crítica, na direção de uma linguagem da possibilidade. É preciso que os pesquisadores do currículo e da didática apostem na superação desse fracasso e comecem a teorizar menos sobre as escolas e mais para as escolas, como pedem aqueles autores.

¹⁹ Tenho trabalhado com o conceito de escola como “espaço de síntese”, que realiza a necessária síntese doadora de sentido e de razão crítica de todas as mensagens-informação acumuladas de forma diversa e autônoma através dos meios de comunicação e informação. A escola seria, assim, mais uma estrutura possibilitadora de significado do que de informação (Cañellas, 1994).

Referências bibliográficas

- ADORNO, Teodor W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.
- ANDRÉ, Marli E.D.A e OLIVEIRA, Maria R. *Alternativas do ensino de didática*. Campinas, Papirus, 1997.
- ANDRÉ, Marli E.D.A. O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. Anais do VII ENDIPE, Vol II, Goiânia, 1994.
- ASSMANN, Hugo. Sobre a qualidade cognitiva das experiências de aprendizagem. *XVII Simpósio Brasileiro de Administração da Educação*. Brasília, nov.1995.
- ASSMANN, Hugo. *Metáforas novas para reencantar a educação. Epistemologia e Didática*. Piracicaba, Editora UNIMEP, 1996
- AYUSTE, Ana. Pedagogia crítica y modernidad. *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, n. 254, jan. 1997.
- BENEDITO, Vicente. *Introducción a la Didáctica*. Barcelona, Barcanova, 1987.
- BENEDITO, Vicente. La didáctica como espacio y área de conocimiento: fundamentación teórica e investigación didáctica. *Revista da Faculdade de Educação (USP)*, S.Paulo, v.22, n. 1, p.9-50, jan/jun 1996.
- BERBEL, Neusi A.N. *Metodologia do ensino superior - Realidade e significado*. Campinas-SP, Papirus, 1994.
- BERTRAND, Yves. *Teorias contemporâneas da educação*. Lisboa, Instituto Piaget, 1991.
- CANAU, Vera M. *Rumo a uma nova Didática*. Petrópolis, Vozes, 1989.
- CARR, Wilfred e KEMMIS, Stephen. *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca, 1988.
- CONTRERAS DOMINGO, José. *Enseñanza, currículo y profesorado*. Madrid, Akal, 1991.
- CONTRERAS DOMINGO, José. La didáctica como disciplina práctica. Texto avulso, 1997.
- CONTRERAS DOMINGO, José. *La autonomía del profesorado*. Madrid, Ediciones Morata, 1997.
- DOMINGUES, José L. Currículo como atividade intencional. In: CAPELLETTI, Isabel e MASETTO, Marcos T. *Ensino superior: reflexões e experiências*. S.Paulo, Educ, 1986.
- ESCUADERO, Juan M. e GONZÁLES, Maria T. *Profesores y escuela. Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid, Ediciones Pedagógicas, 1994
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.
- GARCIA, Maria Manuela A. *A didática no ensino superior*. Campinas-SP, Papirus, 1994.
- GIDDENS, Anthony. *Para além da esquerda e da direita*. S.Paulo, Unesp, 1996.
- GIMENO SACRISTÁN, José. *El curriculum: una reflexión sobre la practica*. Madrid, Ediciones Morata, 1989.

- GIMENO SACRISTÁN, José e PEREZ GÓMEZ, A I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Ediciones Morata, 1994.
- GIROUX, Henry A. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: Silva, Tomaz T. *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.
- GIROUX, Henry A. Formação do professor como uma esfera contrapública: a pedagogia crítica como uma forma de política cultural. In: Moreira, Antônio F. e Silva, Tomaz T. *Currículo, cultura e sociedade*. S.Paulo, Cortez Editora, 1994.
- GIROUX, Henry A. & Simon, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: Moreira, Antônio F. e Silva, Tomaz T. *Currículo, cultura e sociedade*. S.Paulo, Cortez Editora, 1994.
- HERNANDEZ, Fernando e SANCHO, Juana M. *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona, Ediciones Paidós, 1994.
- JOHNSON Jr., Mauritz. Definições e modelos na teoria do currículo. In: Messick, Paixão, Bastos (Orgs.). *Currículo: análise e debate*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1980.
- KLINGBERG, Lothar. *Introducción a la didáctica general*. Ciudad de la Habana, Editorial Pueblo y educación, 1978.
- LA TORRE, Saturnino de . *Didactica y currículo - Bases y componentes del proceso formativo* Madrid, Editorial Dykinson, S.L., 1993.
- LIBÂNEO, José C. *Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente. Estudo introdutório sobre Pedagogia e Didática*. Tese de doutorado, 1990.
- LIBÂNEO, José C. Contribuição das ciências da educação na constituição do objeto de estudo da Didática. *ANAIS DO VII ENDIPE*, Vol II. Goiânia, 1994.
- LIBÂNEO, José C. Pedagogia e Modernidade: presente e futuro da escola. In: GHIRALDELI JR., Paulo. *Infância, Escola, Modernidade*, S.Paulo, Cortez, 1996.
- LIBÂNEO, José C. Algumas abordagens contemporâneas de temas da educação e repercussão na didática. *Anais do VIII ENDIPE*, Vol. II, Florianópolis, 1996
- LIBÂNEO, José C. Profissão professor ou adeus professor, adeus professora? - Notas sobre as exigências educacionais contemporâneas e as novas atitudes docentes. *Fragmentos de cultura*, Goiânia, n.26, set. 1997.
- MARTINS, Joel. O currículo e a realidade em que a escola se insere. S.Paulo, 1968. Mimeo.
- McLAREN, Peter. Pós-modernismo, pós-colonialismo e pedagogia. In: Silva, Tomaz T. (Org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.
- MOREIRA, Antonio F. *Currículos e Programas no Brasil*. Campinas, Papirus, 1990.
- MOREIRA, Antônio F. e SILVA, Tomaz T. da (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. S.Paulo, Cortez Editora, 1994.
- MOREIRA, Antonio F. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, Tomaz T. e MOREIRA, Antonio F. (Orgs.) *Territórios contestados - O currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis-RJ, Vozes, 1995.
- MOREIRA, Antonio F. (Org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas, Papirus, 1997.
- MOREIRA, Antonio F. A configuração atual dos estudos curriculares: a crise da teoria crítica. Rio de Janeiro, 1977. Texto de divulgação restrita.

- NÓVOA, António (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, Maria R. S. *A reconstrução da Didática: elementos teórico- metodológicos*. Campinas, Papirus, 1992.
- OLIVEIRA, Maria R. S. (Org.). *Didática: Ruptura, compromisso e pesquisa*. Campinas, Papirus, 1993.
- OLIVEIRA, Maria R.S. Tendências investigativas em didática. *Anais do VIII EDIPE*, Vol. II, Florianópolis, 1996.
- OLIVEIRA, Maria R.N.S. Desafios na área da didática. In: ANDRÉ, Marli E.D.A. E OLIVEIRA, Maria R.N.S. *Alternativas doe ensino de didática*. Campinas-SP, Papirus, 1997.
- PARAÍSO, Marlucy A. Estudos sobre currículo no Brasil: tendências e publicações na última década. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.19, n.2, 1994.
- PEDRA, José A . *Currículo, conhecimento e suas representações*. Campinas, Papirus, 1997.
- PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação - Perspectivas sociológicas*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1993.
- PIMENTA, Selma G. Para uma resignificação da didática - ciência da educação, pedagogia e didática - uma síntese provisória. In: PIMENTA, Selma G. (Org.). *Didática e formação de professores - Percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal* S.Paulo, Cortez, 1997.
- PIMENTA, Selma G. Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: educação, pedagogia e didática. In: PIMENTA, Selma G. (Org.) *Pedagogia, ciência da educação?* S. Paulo, Cortez, 1996.
- PIMENTA, Selma G. A didática como mediação na construção da identidade profissional do professor - Uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, Marli E.D.A. E OLIVEIRA, Maria R.N.S. *Alternativas doe ensino de didática*. Campinas-SP, Papirus, 1997.
- POPKEWITZ, Thomas. *Reforma educacional - Uma política sociológica*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.
- PRESTES, Nadja H. *Educação e Modernidade*. Porto Alegre, EDIPUCRS, 1996.
- SANTOS, Boaventura. *Pela mão de Alice - O social e o político na pós-modernidade*. S.Paulo, Cortez Editora, 1995.
- SANTOS, Lucíola L.C.P. e OLIVEIRA, Maria R.N.S. Currículo e Didática. *Revista da FDE-Fundação para o Desenvolvimento da Educação*, S.Paulo, Série Idéias, 26, 1965.
- SANTOS, Lucíola L.P. e Paraíso, Marlucy A. O currículo como campo de luta. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v.2, n.7, jan./fev. 1996.
- SANTOS, Maria Eduarda V.M. dos. *Área escola/Escola - Desafios Interdisciplinares*. Lisboa, Livros Horizonte, 1994.
- SEVERINO, Antônio J. O campo do conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade. *Encontro das disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciatura*. Goiânia, 1995.
- SCHON, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, Antonio (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

- SILVA, Tomaz T. O adeus às metanarrativas educacionais. *Anais do VII ENDIPE*, Goiânia, 1994.
- SPERB, Dalila C. *Problemas gerais de currículo*. Porto Alegre, Globo, 1966.
- TABA, Hilda. *Elaboración del currículo. Teoría e práctica*. Buenos Aires, Editorial Troquel, 1974.
- TYLER, Ralph. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre, 1974.
- TOURAINÉ, Alain. Carta aos socialistas. Lisboa, Terramar, 1996.
- VEIGA, Ilma A. *A prática pedagógica do professor de Didática*. Campinas, Papirus, 1989.
- VEIGA-NETO, Alfredo J. Currículo, disciplina e interdisciplinaridade. *Idéias*, S.Paulo, FDE, 1995.
- VEIGA-NETO, Alfredo J. Michel Foucault e educação: há algo de novo sob o sol? In: VEIGA-NETO, Alfredo J. (Org.) *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre, Sulina, 1995.
- VEIGA-NETO, Alfredo J. Currículo e interdisciplinaridade. In: MOREIRA, Antonio F. (Org.) *Currículo: questões atuais*. Campinas, Papirus, 1997.
- ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa, Educa, 1993.

CAPÍTULO XI

AS TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A imagem não é uma coisa: é um ato de consciência.

Jean-Paul Sartre

A questão principal que envolve este tema são as relações entre a virtualidade e a educação, que serão abordadas do ponto de vista da pedagogia. Numa sociedade repleta das novas tecnologias da comunicação e da informação, nenhum educador hoje pode ignorar a presença das mídias, seu papel, sua utilização em sala de aula. Em função disso, os professores precisam preparar-se para serem consumidores críticos das mídias, e para ajudar os seus alunos a se relacionarem criticamente com elas. Inicialmente, é apresentado um breve quadro das transformações econômicas, sociais e culturais que dão contorno à revolução informacional. Em seguida, são sugeridas indicações de como isso repercute na educação, no mundo da escola e do trabalho de professor.

A sociedade do conhecimento e da informação

O mundo contemporâneo vem se caracterizando por intensas transformações econômicas, políticas, sociais, geográficas, culturais. Elas dizem respeito a quatro fenômenos associados, - os avanços científicos e tecnológicos, a globalização econômica e política, o novo paradigma produto e as políticas neoliberais - que repercutem no sistema de produção e no aparato político-cultural da sociedade, afetando as escolas de várias formas. É inegável que estamos diante de um novo paradigma produtivo - também chamado de reestruturação produtiva - que combina o emprego maciço de novas tecnologias e a produção flexível - gerando mudanças no processo de produção, na organização do trabalho, no perfil de trabalhador necessário, com conseqüências evidentes para o sistema de qualificação profissional. É daí que se chega às escolas.

Do ponto de vista cultural, desenvolve-se a crítica aos fundamentos da modernidade, gerando a teoria social pós-moderna, cujos temas mais marcantes são a rejeição dos sistemas totalizantes, o questionamento da razão e da consciência autônoma, o relativismo ético, a desconfiança na política, a fragmentação de culturas e identidades. A condição pós-moderna põe à educação escolar problemas e desafios muito concretos, de modo que a pedagogia e a didática não podem ficar à margem dessas questões devido, pelo menos, às suas implicações com a produção de conhecimentos e constituição do conhecimento escolar.

Pode-se discutir se o pensamento e a cultura pós-modernas provocam uma ruptura com a modernidade ou se vivemos num momento de transição, em continuidade com o mundo moderno. Mas uma coisa é certa: não é possível negar as mudanças. Todos nós, de alguma forma, já temos familiaridade com a revolução tecnológica - que aparece na comunicação instantânea pela TV, nos computadores, nas redes de informação, no telefone celular, na automação industrial, nas várias mídias. E todos sabemos como isso afeta as escolas e os professores.

Na economia, o fenômeno mais visível é a globalização da sociedade, a internacionalização dos mercados, com forte peso da informação intensa e instantânea. O processo de globalização é regido pela economia neoliberal em que o funcionamento da sociedade é regulado pelo mercado. A globalização econômica e

política apresenta-se como uma nova fase do capitalismo internacional, o da acumulação flexível. É a aplicação dos avanços científicos e tecnológicos na produção e organização do trabalho, especialmente avanços na comunicação, na informática, que intervêm na várias esferas da vida social e, obviamente, na educacional.

O professor Milton Santos faz uma síntese deste momento histórico designando o meio geográfico de hoje como *meio técnico-científico-informacional*, no qual predomina o aparato da ciência e da tecnologia mediante forte presença dos meios informacionais, justamente para a difusão da informação a serviço do sistema produtivo, especialmente do mercado global. Para esse autor, a informação é alma da globalização. Vigora a cultura do consumo, da propaganda, a propaganda não se dirige mais ao cidadão a convencer racionalmente mas ao consumidor a ser seduzido emocionalmente.

A ampla difusão da informação provoca uma divisão entre realidade e imagem, entre o real e a representação técnica do real. A notícia vira espetáculo, as coisas viram signos. Os meios de comunicação passam a exercer domínio sobre as representações, os discursos, o imaginário das pessoas. Quem domina as mídias acaba por dominar as cabeças, as emoções, os sentimentos, as decisões das pessoas, como pode ser sentido por cada um de nós na televisão, nas campanhas políticas, na propaganda. A opinião pública acaba sendo fortemente modelada pela mídia.

Com isso, ocorre também uma globalização cultural. Há uma universalização dos gostos, da alimentação, dos hábitos de consumo, do lazer, dos modelos de vida social. Essa universalização é uma padronização de objetos de consumo, como também uma padronização estética. A publicidade toma conta dos nossos gostos e desejos. Hoje a propaganda não nos informa para podermos optar livremente pelo produto; ela manipula nossos desejos, nosso paladar, nosso gosto, apelando para referências como dinheiro, poder, prestígio, sexo. Nossos filhos comem a imagem McDonald não o sanduíche. Ou seja, a informação cria a democracia do mercado, o sujeito-cliente, não a democracia do sujeito-cidadão. O consumidor, portanto, substitui o cidadão. Nesse sentido, os meios de comunicação social vão assumindo um papel fundamental na globalização e internacionalização da economia.

VANTAGENS E DESVANTAGENS DAS NOVAS TECNOLOGIAS

O tema em questão é a virtualidade e a educação. A virtualidade, como sabemos, é o mundo da imagem, da representação técnica do real. Do ponto de vista pedagógico, a questão é saber qual o papel das imagens na formação intelectual, no desenvolvimento do pensamento, como ajudam na conquista do conhecimento, como pode contribuir para a formação de sujeitos pensantes. Que benefícios e que riscos as novas tecnologias da comunicação e informação podem trazer para os processos formativos?

Essas tecnologias são, obviamente, um benefício. A virtualidade, a representação técnica do real, permite traduzir tudo em imagens. A imagem virtual pode tornar visível um pensamento abstrato, um projeto, um conceito, um modelo matemático ou física, como as formulas matemáticas, demonstração de fenômenos. Tanto o que não existe na realidade quanto o que ainda não existe, inclusive aquilo que não existirá jamais. Permite desenvolver um raciocínio, compreender fenômenos complexos, difundir o conhecimento. Em síntese, a virtualidade nos põe informados.

Mas as mídias trazem, também, uma série de riscos, alguns deles bastante evidentes, que podem ser sentidos na nossa vida cotidiana. A mídia provoca uma abstração e desumanização das relações sociais, em boa parte porque tudo vira espetáculo. As mazelas humanas aparecem na telinha e não parecem ser de verdade. As imagens passam a impressão de coisa ilusória, pode ser pode não ser. Basta lembrar cenas marcantes da TV como a queda de um edifício no Rio de Janeiro por

uso de material de construção inadequado, o assassinato de um índio em Brasília quando jovens lhe atearam fogo, o atentado às torres de Nova York por terroristas. Com isso, ela não favorece a recepção do outro, a apreensão da diferença. Será que as novas tecnologias facilitam uma educação para o outro? A mídia, obviamente, exerce um domínio das vontades, ao fazer a cabeça para o consumo.

Podemos dizer também que as mídias podem aumentar o isolamento das pessoas. A pessoa está interagindo com as imagens mas, na verdade, ela está só consigo mesma. Isso pode ser juntado com uma evidente despolitização da sociedade. Não é difícil verificar isso. Vem diminuindo na sociedade a crença da ação pública na solução dos problemas, descrença nas formas convencionais de representação política, aumento do individualismo, da insensibilidade social. Tais características levam a novas formas de fazer política, destacando novos movimentos sociais, novas formas de organização que mostram novos caminhos de controle público sobre o Estado. Esses fatos lançam novas perspectivas sobre o sentido da formação da cidadania, uma vez que se faz necessário educar para a participação social, para o reconhecimento das diferenças entre os vários grupos sociais, para a diversidade cultural, para os valores e direitos humanos.

Muitos entusiastas da Internet (redes de informação conectadas internacionalmente) falam de uma democratização do acesso às informações. Talvez, em parte, isso seja verdade, mas é fácil contar os excluídos da rede, os sem-Internet. Uma das novidades mais excitantes na economia internacional são as transações comerciais via rede Internet, chamadas de comércio eletrônico ou virtual. Mas estará ela atingindo os 3 bilhões de pessoas no mundo que vivem com menos de 2 dólares por dia, metade da população mundial? Pode-se afirmar que a tecnologia da informação, apesar de provocar mudanças nos modos de vida e nas percepções das pessoas, amplia a distância entre os que estão no cume da montanha e os que não saem do sopé.

A tecnologia da informação promove um fenômeno sumamente segregador para a população de baixa renda, com baixa escolarização, com baixíssima capacidade crítica frente à avalanche informativa vinda especialmente pela televisão. Número grande de trabalhadores apenas vê televisão e só recebe imagens pré-fabricadas. Na classe média, adultos e adolescentes utilizam as mídias, computadores, Internet etc., mas têm em relação a elas uma atitude eminentemente passiva, com baixa capacidade de leitura crítica da informação recebida. Ou seja, a revolução tecnológica atinge a todos, mas de modo diferente. As mesmas pessoas que estão à margem da economia, também estão à margem das tecnologias.

Revolução tecnológica e escola

Como fica a educação, a escola, em relação a essas questões? A meu ver, não se trata de fazer guerra contra a tecnologia e a informação, mas de resistir a formas de desumanização e de domínio provocadas pelo aparato informacional. O avanço tecnológico criou as novas tecnologias da comunicação e da informação provocando uma reviravolta nos modos mais convencionais de educar e ensinar.

Mas convém não identificar os termos *informação* e *conhecimento*, eles andam juntos mas não se equivalem. A informação é um caminho de acesso ao conhecimento, é um instrumento de aquisição de conhecimento. Mas, por si só, ela não propicia o saber, não leva as pessoas ao mundo do conhecimento, ela precisa ser analisada, interpretada, retrabalhada. Podemos resistir ao domínio da informação, à colonização da informação, pelo conhecimento, pelo pensamento. "A tecnologia a que estamos submetidos, a tecnologia da realidade virtual, da TV interativa, representam idéias e conceitos que combatem outras idéias e outros conceitos já existentes" (P. Virilio, Folha de S.Paulo, 9.2.97). Ou, nas palavras de Sartre, " a imagem não é uma coisa: é um ato de consciência". Então, é a apropriação do

conhecimento, dos conceitos, das categorias que possibilita a leitura crítica da informação, caminho para a liberdade intelectual e política.

Precisamos, pois, apostar nos sistemas de resistência da subjetividade, as pessoas não estão condenadas a submeter-se irreversivelmente ao domínio da informação midiática. As pessoas podem tomar consciência dos seus problemas, dos problemas da vida cotidiana, da globalização, da biosfera. Isso depende da escola, da formação científica e cultural, depende da competência dos professores e de seu posicionamento crítico.

Isso significa, também, que menor ou maior acesso à educação escolar e a outros bens culturais, determina a qualidade da capacidade reflexiva das pessoas, inclusive a participação popular nos processos decisórios existentes na sociedade civil.

Há, assim, um papel insubstituível da educação e das escolas de prover as condições intelectuais de avaliação crítica das condições de produção e da difusão do saber científico e da informação. Como, então, encarar as relações entre a educação e as novas tecnologias da comunicação e informação? Apresento alguns pontos que podem ajudar a uma tomada de posição sobre a questão.

1. O educador, o professor, o pai, a mãe, o supervisor de trabalho, os comunicadores.... todos são pedagogos quando visam objetivos de formação humana.

Qual é o sentido de se dizer que não só os professores mas, também, muitos especialistas ligados aos meios de comunicação são, em sentido amplo, pedagogos? Que significa fazer uma leitura pedagógica de fatos, estruturas, processos? Leitura pedagógica ou posicionamento pedagógico significa dar uma direção de sentido às práticas educativas tendo como critérios um posicionamento político e ético. Fazer uma leitura pedagógica dos meios de comunicação é verificar a intencionalidade dos processos comunicativos (política, ética, psicologia, didática) presentes nas novas tecnologias da comunicação e da informação e nas formas de intervenção metodológica e organizativa. O que levanta a questão dos objetivos sócio-políticos e a discussão, pelos educadores, de uma proposta educacional, de um projeto cultural e educativo que tenha origem num projeto de gestão da sociedade.

Nesse sentido, educação escolar significa prover os meios de compreender o mundo, compreender a realidade, e de transformá-la. É isso que caracteriza a educação. Se temos clareza sobre isso, fica mais fácil pensarmos no papel das mídias, das imagens. Que quer dizer, na prática, compreender o mundo e transformá-lo? Proponho três objetivos:

- Desenvolver a razão crítica, a capacidade de pensar a realidade e intervir nela, que é o domínio da cultura, da ciência, da arte.
- Aprender a pensar, a lidar praticamente com os conceitos, transformá-los em ferramentas de leitura da realidade e do momento histórico que é o domínio de competências cognitivas.
- Atender à diversidade cultural, à diferença, uma educação para a presença, que é uma educação para o outro, a empatia à diferença, visando a ajudar as pessoas a constituírem sua subjetividade.

2. A informática e os meios de comunicação não substituem a escola, mas integram o contexto escolar.

Há opiniões de que numa sociedade caracterizada pela multiplicidade de meios de comunicação e informação não haveria mais lugar para a escola convencional. Obviamente, não se trata de negar os avanços tecnológicos, o uso mais ampliado de

mídias e multimídias e os centros especializados de informação. Entretanto, quantas crianças e jovens podem usufruir destas condições? Sabemos que há um número imenso de crianças brasileiras que precisam da escola, que não dispõem dos aparatos informacionais. As escolas respondem em boa parte pela superação da desigualdade social, porque ela cumpre funções que não são providas por nenhuma outra instância. Mas, se a curto prazo, essas funções referem-se ao suprimento da formação geral, capacidade de ler, escrever, e formação científica básica e estética, a longo prazo é preciso pensar a escola convertendo-se num “espaço de síntese”.

Por “espaço de síntese” quero entender uma escola que seja o lugar de síntese entre a cultura experienciada que acontece nas mídias, na cidade, na rua, no cotidiano da cultura, e a cultura formal. Ou seja, um lugar onde os alunos aprendem a razão crítica para poderem atribuir significados às mensagens e informações recebidas das mídias, multimídias e formas de intervenção educativa urbana. Várias pesquisas têm mostrado a fragmentação dos programas de TV, dos vídeos, da propaganda, que propiciam uma cultura em mosaico. À escola cabe prover as condições cognitivas e afetivas para o aluno poder re-ordenar e re-estruturar essa cultura, tornando-se, propiciando aos alunos os meios de buscá-la, analisá-la, para darem-lhe significado pessoal e produzir conhecimento.

Para isso são necessários os professores. A tecnologização do ensino cria a crença de que o computador e outras mídias podem substituir a relação pedagógica convencional. Difunde-se, com isso, uma ilusão tecno-informacional de que é possível a aprendizagem completa com a presença do aluno frente aos equipamentos informáticos, sem necessidade dos professores. Essa idéia está obviamente associada a um determinado paradigma de qualidade da educação em que importaria mais o saber fazer e o saber usar do que uma formação cultural sólida. Ou seja, o pensar eficientemente seria uma questão de “saber como se faz algo”. A aprendizagem não seria mais que o domínio de comportamentos práticos que transformem o aluno num sujeito competente em técnicas e habilidades.

Diferentemente desse paradigma tecnicista de aprendizagem, o paradigma sócio-cognitivista focaliza os processos internos de elaboração do conhecimento, envolvendo a aprendizagem significativa, as formas de ajudar o aluno a desenvolver um pensamento autônomo, crítico, criativo, a ativação de processos mais complexos de pensamento e desenvolvimento cognitivo, em contextos sócio-culturais. Na verdade, as habilidades cognitivas não seriam ações finalistas mas *mediadoras do processo de aprender*. Tais estratégias cognitivas, uma vez internalizadas pelo aluno, favoreceriam organizar seu raciocínio para lidar com a informação, fazer relações entre conteúdos, enfim, tornar a informação conhecimento significativo, levar a uma generalização cognitiva em outras situações e momentos de aprendizagem do indivíduo. Daí a importância hoje do ensinar a pensar, do ensinar a aprender, e da necessidade de os professores também aprenderem a se tornar *sujeitos pensantes*, como condição para poderem a orientar a atividade cognitiva do aluno, isto é, orientar os alunos naquilo que fazem, fazê-los perceber o processo mental que estão aplicando naquela tarefa, ensiná-los a enfrentar o fracasso como passos para o aprender a pensar e a aprender.

Portanto, descaracterizar o sentido da aprendizagem escolar em decorrência da presença das inovações tecnológicas é obviamente um equívoco. O valor da aprendizagem escolar está, precisamente, em introduzir os alunos nos significados da cultura e da ciência através de mediações cognitivas e interacionais que supõem a relação docente.

3. *As tecnologias da comunicação e informação põem novas tarefas para a formação de professores*

É sabido que professores e pedagogos tendem a resistir à inovação tecnológica, e expressam dificuldade em assumir, teórica e praticamente, disposição favorável a uma formação tecnológica. Há razões culturais, políticas, sociais para essa resistência, que geram atitudes difusas e ambivalentes. Por um lado, é verdade que, em nosso país, a associação entre educação e desenvolvimento tecnológico foi propiciada por uma visão tecnicista, no quadro da ditadura militar, gerando uma resistência de natureza política ao mundo da tecnologia. Mas há, também, razões culturais e sociais como certo temor pela máquina e equipamentos eletrônicos, os educadores temeriam a despersonalização, a sua substituição pelo computador, ameaça ao emprego. Tais resistências precisam ser trabalhadas na formação inicial e continuada de professores através de disciplinas que possibilitem a reflexão crítica sobre o mundo informacional, da integração das tecnologias da informação e da comunicação nos currículos, de desenvolvimento de habilidades cognitivas e operativas para o uso das mídias e da formação de atitudes favoráveis ao seu emprego e à inovação tecnológica em geral.

Para isso, é preciso superar a idéia de que essas tecnologias servem meramente como “recursos didáticos” ou como um elemento a mais dos “recursos audiovisuais”. Não basta que os professores disponham, na escola, dos meios de comunicação e da informática ou apenas saberem usá-los. É preciso que aprendam a elaborar e a intervir no processo comunicacional que se realiza entre professores e alunos através de mídias (Rezende e Fusari, 1996). Contra uma idéia linear e mecânica sobre o uso das mídias, é preciso que professores e alunos elaborem e transformem idéias, sentimentos, atitudes, valores, utilizando articuladamente múltiplas mídias, escolares e não-escolares.

4. *As tecnologias e meios de comunicação cumprem três funções pedagógicas articuladas: comunicar conteúdos, desenvolver habilidades e atitudes profissionais, constituir-se em meios de comunicação docente.*

O grande objetivo a ser atingido com a integração das tecnologias da informação e comunicação nas escolas é o de contribuir para a democratização de saberes socialmente significativos e desenvolvimento de capacidades intelectuais e afetivas, tendo em vista a formação de cidadãos contemporâneos. Mais precisamente, contribuir para aprimoramento das capacidades cognitivas, estéticas e operativas dos alunos, ou seja, favorecer domínio de estratégias de aprendizagem, capacidade de transferência e comunicação do aprendido, análise e solução de problemas, capacidade de pensar criticamente etc.

A partir disso, as tecnologias da informação e comunicação, assumem, do ponto de vista pedagógico, três formas:

- a) Como veículos de conteúdos escolares ligados às várias disciplinas do currículo, portanto, portadoras de informação, idéias, emoções, valores. A justificativa dessa funcionalidade das tecnologias da informação e comunicação é de que os meios de comunicação social, isto é, *as mídias e multimídias, fazem parte mediações culturais que caracterizam o ensino*. Como intermediações culturais, são portadoras de idéias, emoções, atitudes, habilidades, e, portanto, traduzem-se em objetivos, conteúdos, métodos de ensino. Essa função de mediação, tanto quanto as demais mediações do ensino, atua no sentido de prover condições e modos de assegurar a relação cognitiva e interativa dos alunos com os vários tipos de conteúdos (conceitos, habilidades, valores).

Incluem-se, portanto, entre os elementos didáticos propiciadores e mobilizadores das interações dos alunos com os conhecimentos, habilidades,

atitudes e valores da cultura organizada. Na sala de aula, acontece uma trama comunicacional de cultura existente na vida escolar, em que as comunicações sobre as pessoas e suas vidas veiculadas na televisão, vídeo, rádio, telas de computador, livros, jornais, revistas etc. entrecruzam-se com as concepções de mundo e as práticas comunicadas por educadores e educandos na sala de aula através do quadro-de-giz, das falas, dos livros, cadernos, ilustrações, vídeos, computadores etc. (Rezende e Fusari, 1994, p.11).

b) como competências e atitudes profissionais. Aqui, as tecnologias da informação e comunicação cumprem o papel de propiciar preparação tecnológica comunicacional, no sentido de desenvolver competências, habilidades e atitudes para viver num mundo que se "informatiza" cada vez mais.

c) como meios tecnológicos de comunicação humana (visuais, cênicos, verbais, sonoros, audiovisuais) dirigidos para o ensinar a pensar, ensinar a aprender a aprender, implicando, portanto, efeitos didáticos como: desenvolvimento de pensamento autônomo, estratégias cognitivas, autonomia para organizar e dirigir seu próprio processo de aprendizagem, facilidade de análise e resolução de problemas etc.

Há muitas outras questões que envolvem o tema da educação e dos meios de comunicação como a pesquisa, a avaliação pedagógica dos programas informáticos, os efeitos psico-cognitivos e atitudinais dos programas, o caráter político-ideológico dos meios de comunicação social. Há muita pesquisa e informação disponível sobre aplicações das mídias no ensino. Há também o papel dos produtores e criadores de mídias, especialmente as de cunho diretamente educativos. Creio que é comum esses profissionais preocuparem-se com os meios e esquecerem-se das mediações culturais e educacionais. Ou seja, o fascínio pela apresentação visual, pela imagem, pelo som, pela tecnologia, deixa em segundo plano o fator pedagógico, ético, psico-cognitivo, didático. Ou seja, descuida-se dos objetivos, dos valores, da veracidade, precisão e integridade da informação.

São temas bastante novos, especialmente para os educadores escolares, que precisam ser urgentemente incluídos na formação inicial e na formação continuada de educadores escolares.

Minha intenção foi apresentar alguns pontos que a nós, pedagogos, nos parecem cruciais. A didática contemporânea não pode mais ignorar esse importante conteúdo que são as tecnologias da comunicação e da informação, tanto como conteúdo escolar quanto meios educativos. É na escola que se pode fazer, professores e alunos juntos, a leitura crítica das informações e familiarizá-los no uso das mídias e multimídias. A luta contra a exclusão social e por uma sociedade justa, uma sociedade que inclua todos, passa fundamentalmente pela escola, passa pelo nosso trabalho de professores. A escola é o mundo do conhecimento, e é o conhecimento que possibilita leitura crítica da informação. Ela continua sendo a principal oportunidade das crianças das camadas populares usufruírem do conhecimento como condição de liberdade intelectual e política.

Referências bibliográficas

COLOM CAÑELAS, Antonio J. La educación como comunicación. In: CASTILLEJO, José Luís et alii. *Teoría de la educación*. Madrid, Taurus Universitaria, 1994.

LIBÂNEO, José C. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. S. Paulo, Cortez, 2000.

REZENDE E FUSARI, Maria F. TV, recepção e comunicação na formação inicial de professores em cursos de pedagogia. *Anais do VIII ENDIPE*-. Florianópolis, 1996.

REZENDE E FUSARI, Maria F. Multimídias e formação de professores e alunos: por uma produção social da comunicação escolar de cultura. *Anais do VII ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Goiânia, 1994.

CAPITULO XIV

A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: QUESTÕES DIDÁTICAS E EPISTEMOLÓGICAS (*)

O objetivo deste texto é sugerir um ponto de vista pedagógico em relação à educação física. A pedagogia e a educação física têm muito a oferecer uma à outra porque se há uma dimensão física da educação, há uma dimensão pedagógica da educação física. Quando falamos de uma *educação* física, a primeira idéia que aparece é de uma atividade educativa referente a um aspecto da personalidade humana, o desenvolvimento físico. A teoria educacional atual concebe o ser humano como uma unidade na qual se realizam as dimensões física, cognitiva, afetiva, social, moral, estética, ambiental, todas elas envolvendo a personalidade humana. A dimensão física integra tudo o que diz respeito à motricidade humana, ao domínio do espaço, aos gestos e expressões do corpo, dando origem à educação física e à prática pedagógica da educação física.

Por outro lado, falamos de uma dimensão pedagógica quando se trata da prática de atividades físicas de caráter psicomotor, lúdico, higiênico, estético, esportivo, de modo a que os indivíduos desenvolvam seu potencial de saúde e de atividades físicas. Temos, aí, uma prática pedagógica que propicia a educação geral de pessoas no âmbito das atividades físicas e esportivas.

As relações entre a pedagogia e a educação física são abordadas neste texto em três tópicos:

- A dimensão física da educação humana;
- A dimensão pedagógica da educação física e a prática pedagógica em educação física;
- processo investigativo da educação física e o “modo de pensar e agir” que lhe corresponde como referência para a prática pedagógica em educação física ou de como o modo de compreender *pedagogicamente* a educação física depende do como de compreendê-la *epistemologicamente*.

1. A dimensão física da educação

Do ponto de vista da teoria educacional, a dimensão física da educação corresponde a um dos caminhos para se alcançar o desenvolvimento do conjunto da personalidade humana. Sabemos hoje que podemos distinguir conceitualmente entre educação física, a prática esportiva e o adestramento corporal, mas o que se acentua aqui é o papel das atividades físicas na formação geral.

O estudo do campo investigativo da educação física tem sido feito por muitos especialistas da área que propõem um ou outro dos seguintes objetos de estudo: motricidade humana, movimento corporal, corporeidade, cultura corporal. A meu ver, a explicitação do objeto é imprescindível para a discussão dos aspectos pedagógicos de um campo de estudos. Clarificar o objeto da educação física é condição para se formular uma fundamentação epistemológica e metodológica da pedagogia da educação física. Como não se fará neste texto uma discussão de cunho epistemológico, vou escolher um daqueles objetos de estudo mencionados - o movimento corporal - apenas para ilustrar minha argumentação sobre a dimensão pedagógica da educação física.

(*) Comunicação apresentada no XII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, Caxambu, outubro de 2001.

O movimento, nesse caso, é o objeto da ação educativa física e, ao mesmo tempo, o meio de se obter a dimensão física da educação, isto é, a educação dos indivíduos através do movimento corporal. A educação física seria, assim, compreendida como conjunto de saberes, métodos e técnicas centradas no corpo e no movimento enquanto meios para formar a personalidade do aluno tanto do ponto de vista pessoal como social.

Em que consiste a prática educativa através do movimento corporal? Dentro do interesse da teoria da educação, a educação *física* diz respeito ao corpo, talvez melhor, ao movimento do corpo, portanto à ação educativa através do corpo visando a educação completa das pessoas. E o modo de compreender isso *pedagogicamente* coincide com os processos de investigação próprios da educação física, ou seja, a apreensão, a compreensão, do movimento. As perguntas seriam: como captamos os movimentos, como observamos os movimentos, como funcionam e como sentimos os movimentos corporais? *Como captamos o movimento no seu aspecto interno, como atividade vital e no seu aspecto de expressão da capacidade corporal nas suas formas culturais e pessoais?*

Essas perguntas são postas aos pesquisadores do campo teórico da educação física e os resultados de sua investigação ajudam os pedagogos a compreenderem a dimensão física da educação, a configuração do objeto de estudo desse campo e a identificação dos processos e procedimentos metodológicos de acessar esse objeto. Temos, assim, o ponto de partida para pensarmos a dimensão pedagógica da educação física.

2. A dimensão pedagógica da educação física

Antes de considerarmos os ingredientes pedagógicos da educação física será útil esclarecer o que é a pedagogia, o que é a dimensão pedagógica de alguma coisa.

Muitos professores compreendem pedagogia apenas como o modo de ensinar, as técnicas de ensino, o uso de melhores meios e recursos para que os alunos aprendam. Em parte pedagogia é isso, mas penso que ela tem um significado mais amplo. Ela é um campo de conhecimentos sobre a realidade da educação em vários contextos, cuja responsabilidade é formular objetivos sócio-políticos e formas metodológicas e organizativas da ação educativa, visando a formação humana. Numa fórmula mais simples, dizemos que a pedagogia é a teoria e a prática da educação, portanto, o pedagogo é uma pessoa que lida com práticas educativas. Mas, então, o que é a educação, o que são as práticas educativas?

A idéia mais comum que temos de educação é de que ela é uma prática social pela qual os seres humanos adquirem aquelas características humanas e sociais necessárias para a vida em sociedade. A educação é o conjunto de ações, influências, processos, estruturas, que atuam no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos em suas capacidades físicas, cognitivas, espirituais, morais, estéticas, num determinado contexto sócio-cultural e político. Está claro que essa definição pode ser resumida em duas palavras: formação humana, ou seja, educamos as pessoas para que incorporem características do ser humano para viver em sociedade, interpretá-la, participar dela e, inclusive, transformá-la. Pode-se dizer mais um pouco da ação educativa: ela inclui saberes e modos de agir como conceitos, teorias, habilidades, técnicas, procedimentos, estratégias, atitudes, crenças, valores, preferências, adesões, que precisam ser comunicados como condição de continuidade da sociedade e produção de outros saberes e modos de agir.

Sendo assim, a educação atua, basicamente, através da comunicação e vivência da experiência humana acumulada ao longo da história, isto é, da comunicação dos saberes e modos de agir como habilidades, técnicas, valores, atitudes, modos de fazer as coisas, existentes no meio sociocultural. Adquirindo

esses saberes e modos de agir, os indivíduos ganham um patamar necessário para produzir outros saberes, técnicas, valores etc. É intrínseco ao ato educativo seu caráter de mediação pela qual se favorece o desenvolvimento dos indivíduos na dinâmica sociocultural de seu grupo, sendo que *o conteúdo dessa mediação são os saberes e modos de ação, isto é, a cultura que vai se convertendo em patrimônio de cada ser humano*. Nesse caso as escolas, e outras agências educativas não-escolares seriam o lugar da mediação cultural entre as práticas socioculturais e o desenvolvimento cognitivo e operativo (saber pensar, saber fazer, saber agir) dos educandos.

Sabemos que são muitas as práticas educativas e elas acontecem em vários lugares: no trabalho, na rua, na família, nos consultórios médicos, nas fábricas, na lavoura, nos meios de comunicação, nas academias de ginástica, nos clubes e, claro, também nas escolas. Falamos, pois, de práticas educativas no plural, de modo que não podemos reduzir a pedagogia à educação escolar. Por conseqüência, se há uma diversidade de práticas educativas, há também várias pedagogias: a pedagogia familiar, a pedagogia sindical, a pedagogia dos meios de comunicação, etc., e também a pedagogia escolar. E, por que não, uma pedagogia da educação física nos vários contextos em que ela acontece?

E o que faz pedagogia? A pedagogia é a reflexão sistemática sobre os objetivos e os modos de realizar as práticas educativas, implicando vários agentes, sob várias modalidades e em vários lugares sociais. Além dos agentes educativos convencionais - a família, a escola - tem-se uma multiplicidade de outros agentes como os meios de comunicação, as instituições sociais, culturais, recreativas, os grupos sociais organizados, inclusive a cidade e os equipamentos urbanos, que atuam em vários lugares. Falamos também das modalidades informais, não-formais e formais da educação e dos vários lugares em que ela se realiza (Libâneo, 2000).

Resumindo: a educação, as práticas educativas, é a ação, os processos de formação das pessoas, a pedagogia é a reflexão sobre essa ação para definir objetivos e formas de realizar o trabalho educativo. Como a educação refere-se a assimilação e reconstrução da cultura, a pedagogia lida com tudo o que diz respeito à transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, como são os conceitos, os códigos, as técnicas, as habilidades, as atitudes, os valores. Se temos saberes, modos de agir, modos de fazer, atitudes em relação à motricidade, ao corpo, ao desenvolvimento físico, a serem internalizados pelas pessoas, então posso falar de uma educação física e de uma pedagogia da educação física ou da dimensão pedagógica da educação física.

Mas é preciso introduzir mais algumas considerações. As práticas educativas vão se modificando conforme tempos e lugares, devido à sua natureza eminentemente social. Sendo prática social, ela acontece em meio a relações sociais entre grupos, classes, gerações, etnias, crenças. Numa sociedade em que as essas relações se dão entre grupos sociais antagônicos, com diferentes interesses, em relações de exploração de uns sobre outros, a educação só pode ser crítica, pois a humanização plena implica a transformação dessas relações. Isso significa que a pedagogia lida com o fenômeno educativo enquanto expressão de interesses sociais em conflito na sociedade em que vivemos. É por isso que a pedagogia expressa finalidades sócio-políticas, ou seja, uma direção explícita da ação educativa relacionada com um projeto de gestão social e política da sociedade. Então, dizer do caráter pedagógico das práticas educativas é dizer que a pedagogia, a par de sua característica de cuidar dos objetivos e formas metodológicas e organizativas de transmissão de saberes e modos de ação em função da construção humana, refere-se, explicitamente, a objetivos éticos e a projetos políticos de gestão social. Esse

entendimento do “pedagógico” indica intencionalidade, determinação, sistematização, controle de objetivos, contra formas espontaneístas de educar.

Podemos, agora, relacionar mais diretamente esses conceitos com a educação física. A educação física, uma dimensão da educação ao lado de outras como a cognitiva, a emocional, a estética, a moral, ocupa-se de processos intencionais de comunicação e internalização de saberes - saberes de conhecimentos, saberes de experiências, saberes de habilidades, saberes de valores, obviamente relacionados com a motricidade humana. A pedagogia viabiliza objetivos e formas metodológicas e organizativas das práticas da educação física. A dimensão pedagógica da educação física consiste em formular objetivos sociais, políticos e pedagógicos que orientam a internalização de conceitos, procedimentos, atitudes, valores, sob a forma de esquemas mentais e modos de proceder habitualmente. Isto implica a atividade docente, o uso de métodos e procedimentos, as formas pelas quais os alunos desenvolvem competências do aprender, do pensar, do agir, do ponto de vista físico, motriz.

A pedagogia precisa ser, ao mesmo tempo, teoria e prática. O pedagogo francês Jean Houssaye escreve que a pedagogia busca unir a teoria e a prática a partir de sua própria ação, e é nesta produção específica da relação teoria-prática em educação que ela tem sua origem, se inventa e se renova. Sendo assim, a dimensão pedagógica da educação física refere-se à teoria e à prática da construção no ser humano das suas características físicas e corporais, implicando objetivos, processos e meios dessa formação no âmbito físico num determinado contexto sociocultural de tempo e espaço. O pedagógico aparece na educação física pelo menos três vezes: como finalidade social e pedagógica, como processo de desenvolvimento da dimensão física e como resultado de um aluno “fisicamente ou motrizmente” educado. A educação física é uma das dimensões da educação, portanto, é matéria pedagógica, cabendo ao pedagogo apropriar-se da teoria da educação física para poder fazer uma reflexão sistemática sobre a dimensão física da educação, seus processos educativos e sua realização pedagógica onde quer que seja ensinada e aprendida. Tem-se aí uma necessária complementaridade entre a investigação pedagógica e a investigação específica no campo da educação física.

3. A dimensão pedagógica se realiza pela internalização, pelos sujeitos, de um modo de pensar e atuar “físico”, “motor”

Conforme tentamos esclarecer, a dimensão pedagógica da educação física refere-se à assimilação e reconstrução de saberes da cultura, visando a formação dos alunos para a vida familiar, política, cultural, que é o podemos chamar de formação geral ou formação para a cidadania. Ocorre aí um triplo processo: transmissão, assimilação, reconstrução da cultura, cujo resultado é o desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas dos aprendizes - capacidade de pensar, julgar, agir - e o domínio dos conteúdos culturais e científicos (conhecimentos, habilidades, valores).

Então, o produto esperado da educação física é o desenvolvimento de capacidades e competências do pensar e agir em torno dos conteúdos e processos da educação física. Posso dizer isso de uma forma mais prática: um aluno que passa pelas aulas e/ou atividades de educação física, em qualquer lugar em que se considere a atividade física como educativa, precisa demonstrar:

- que sabe transformar conteúdos específicos tais como teorias, conceitos, regras, métodos em instrumentos conceituais de análise e solução de problemas e dilemas da realidade;
- que domina um conjunto de habilidades básicas relacionadas com a motricidade humana;

- que sabe atribuir ao conhecimento e habilidades internalizados um caráter ético, valorativo, ou seja, que tem uma postura ética e política.

Ora, se se aceita que a dimensão pedagógica da educação física tem a ver com esses produtos de aluno, o conteúdo do ensino da educação física supõe ao menos três elementos:

- Os saberes “físicos” , digamos, saberes da motricidade humana, em sua relação e em sua complexidade, ligados à experiência sociocultural dos alunos;
- Os esquemas mentais e as ferramentas conceituais que os alunos incorporam para compreender e transformar a realidade do ponto de vista da motricidade humana;
- As ações que os alunos praticam em decorrência dos conteúdos e processos mentais que internalizam, em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores.

Em resumo, o que impulsiona o desenvolvimento das capacidades de pensamento e ação dos alunos são os conteúdos e as capacidades intelectuais e físicas que decorrem de um modo de pensar próprios da construção do objeto da educação física, a motricidade humana. *O desafio, portanto, que caracteriza a prática pedagógica na educação física é captar o percurso da investigação sobre o movimento corporal (motricidade humana) e descobrir o caminho metodológico pelo qual os alunos internalizam esse percurso, para assim, pensar e agir autonomamente em relação às práticas corporais.* A dimensão pedagógica da educação física consistiria de três elementos:

- Formular os objetivos sócio-políticos e pedagógicos e os conteúdos correspondentes;
- Captar os processo de investigação da realidade ou o modo de pensar que caracteriza os saberes da motricidade humana, ou seja, a aprendizagem e domínio prático do processo metodológico que corresponde às ciências que estudam a motricidade humana;
- As formas de aplicar conceitos e processos de pensamento e de atuação na análise de problemas e situações concretas da atividade física, inclusive, habilidades e hábitos específicos relacionados à saúde e eficiência física.

Em que consiste esse modo de pensar “físico” no processo de ensino e aprendizagem da educação física? Considerando-se que o campo disciplinar da educação física é o movimento corporal, qual é o modo de pensar que lhe é próprio, qual é o caminho metodológico ao qual recorre? Em outras palavras: em que consiste o pensar e o agir “motorizmente” ou “corporalmente”? Quais são as competências cognitivas e operativas requeridas de um aluno “educação-fisicamente” bem formado?

São questões que somente o especialista em educação física pode responder e é claro que as respostas a elas levarão à constituição dos conteúdos de ensino. Mas, principalmente, essas respostas serão o ponto de partida para se orientar pedagogicamente o ensino reflexivo de educação física. Este modo de compreender a dimensão pedagógica da educação física apoia-se na idéia de que a escola é um lugar em que os alunos aprendem a desenvolver a razão crítica e a se construírem como sujeitos autônomos e críticos. Escrevi recentemente:

A escolarização básica obrigatória tem um significado educativo, político e social, implicando o direito de todos, em condições iguais de oportunidades, ao acesso aos bens culturais, ao desenvolvimento das capacidades individuais e sociais, à formação da cidadania, à conquista da dignidade humana e da liberdade intelectual

e política. Este princípio se baseia na crença do poder da educação para propiciar o desenvolvimento da razão crítica pelo exercício da racionalidade, a melhoria da qualidade da vida, o desenvolvimento da subjetividade e da sensibilidade, a compreensão e a solidariedade entre os seres humanos, a inserção no trabalho e na vida social (Libâneo, 2001).

A compreensão da escola como um dos lugares de desenvolvimento da razão crítica implica que todas as disciplinas e atividades curriculares devem buscar a educação reflexiva, isto é, a educação para o pensar, para o aprender a pensar - uma educação que estimula a capacidade de raciocínio, análise e julgamento.

Com efeito, há, presentemente, três linhas da mudança de paradigma na educação: investigações sobre a inteligência, o novo conceito de aprendizagem e as experiências educativas articuladas com os contextos socioculturais.

A inteligência está relacionada com a aquisição de conhecimentos e habilidades mas, principalmente, é vista hoje como capacidade a ser aplicada e explorada pelos indivíduos. As recentes investigações destacam a forma de utilização da inteligência, i.e., as estratégias que se utilizam para aplicar efetivamente a inteligência. A aprendizagem é uma tarefa do ser ativo, que constrói seu conhecimento e sua personalidade, de modo que torna-se muito importante o ensino do pensar e do aprender a aprender, como meios de as pessoas alcançarem responsabilidade e autonomia. O desenvolvimento da inteligência e da aprendizagem, por sua vez, compreendem a inserção dos alunos num meio sociocultural. É através das interações com esse meio que os alunos aprendem os instrumentos cognitivos e comunicativos de sua cultura. Segundo Vigotski, as funções mentais aparecem em dois planos da vida de um sujeito, primeiro no plano social e, em seguida, no plano psicológico.

Em síntese, as investigações atuais destacam a relevância da aprendizagem, o papel do ensino enquanto propiciador da aprendizagem e da atividade cognitiva do aluno, i.e., ensinar a pensar. A idéia é a de que o aluno internaliza conceitos, habilidades, mediante o modo de pensar a que a ciência recorre. A psicologia da cognição tem investigado os fatores internos da aprendizagem - os processos internos que ocorrem na mente do estudante durante uma experiência de aprendizagem (Beltrán Lherra, 1993).

A aprendizagem seria o resultado ou efeito do pensamento que processa os materiais informativos. Este processo inclui os movimentos, fases ou funções do pensamento no ato de aprender. Ensinar, ajudar a aprender, consiste em ensinar a pensar ou ajudar a desenvolver as distintas funções do pensamento e não só de armazenar conteúdos. Trata-se de ensinar a pensar dentro do ensino formal do currículo. A meu ver, também o ensino da educação física insere-se nesta linha de investigação da psicologia e da pedagogia.

Em conclusão:

1. Pedagogia é uma reflexão sobre o educativo, é uma orientação para a prática educativa, é uma direção de sentido das práticas de formação humana a partir de objetivos e valores que se põem à humanização das pessoas numa sociedade concreta. Ela se refere não apenas ao "como se faz", mas, principalmente, ao "por que se faz", de modo a orientar o trabalho educativo para as finalidades sociais e políticas almejadas pelo grupo de educadores. Uma visão crítica da Pedagogia assume que *ter uma atitude pedagógica* é dar uma direção de sentido, um rumo, às práticas educativas, de modo que a toda modalidade de prática educativa corresponda uma pedagogia. Se a educação física não tiver esse caráter pedagógico ela é inútil como prática educativa.

Trata-se, portanto, de entender a pedagogia como prática cultural, forma de trabalho cultural, que envolve uma prática intencional de produção e internalização de significados. É esse caráter de mediação cultural da pedagogia que faz viabilizar várias modalidades e formas institucionais de educação, entre elas a educação escolar. Todo educador físico, onde quer que esteja e seja qual for sua modalidade de trabalho e de militância, é um pedagogo.

2. Pedagogizar a ciência significa fazer transposição didática. Transposição didática é a consequência prática da pedagogização da ciência. Transposição didática significa que temos o saber sábio que reúne os conteúdos científicos e culturais da educação física e temos o saber selecionado e organizado para ser ensinado, para ser apresentado aos alunos. Em resumo, transposição didática significa a ciência transformada em matéria de estudo para ser aprendida e reconstruída pelos alunos. Na condição de pedagogos, de professores, não podemos tomar a disciplina, a ciência, formulada na ótica dos especialistas e despejar isso aos alunos. Fazendo assim, não estamos fazendo “educação” física.

Isso significa que um saber da educação física, para se tornar acessível, para ser incorporado pelos alunos e virar regra de conduta, precisa passar por princípios e procedimentos didáticos. Obviamente não se trata de regras fixas de ensinar, modos estereotipados de executar, pois transposição didática não é simplificação, não é vulgarização. Trata-se de uma forma de ensinar que leve o aluno a atribuir significado pessoal ao que aprende, que contextualize e de sentido prático ao que aprende.

3. Práticas educativas intencionais supõem conteúdos, processos do pensar, capacidades e habilidades que propiciam o domínio de instrumentos conceituais. Os processos formais do pensamento e os processos da ação prática supõem a formação dos conteúdos do pensamento em conexão com o desenvolvimento de habilidades cognitivas e operativas referentes a uma determinada área de estudo. O pensar e o agir supõe, portanto, o domínio do próprio processo de pensar e raciocinar referente ao campo científico ou cultural que se estuda.

4. As práticas educativas acontecem em muitos lugares sociais, o que significa dizer que há uma dimensão pedagógica da educação física em todos os lugares em que ela acontece: nas escolas, nos clubes esportivos, nas academias de ginástica, no turismo etc. Tais atividades físicas e esportivas implicam uma ação pedagógica: na explicitação de objetivos sócio-políticos e pedagógicos, na condução pedagógica da formação física, no sucesso escolar que os alunos demonstram nas atividades físicas.

As questões aqui consideradas podem fornecer uma pista para princípios pedagógicos da educação física, a partir dos resultados das pesquisas da área e das exigências pedagógicas das práticas educativas nas escolas. Tais princípios valeriam para as práticas formais, não-formais e informais de educação física, já que em todos os lugares onde se ensinam práticas corporais também se educa, também se realiza uma ação pedagógica.

A busca da dimensão pedagógica da educação física não é uma mera questão de métodos e procedimentos para se ensinar educação física. Se pensarmos a educação física como atividade curricular com forte influência no conjunto das outras disciplinas e atividades e com potencial inestimável de fortalecer a educação da personalidade dos alunos, é preciso que se continue investigando os fundamentos epistemológicos e metodológicos da pedagogia da educação física.

Referências bibliográficas

BELTRÁN LLERA, Jesús A . *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid, Editorial Síntesis, 1993.

LIBÂNEO, José C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?*São Paulo, Cortez, 2000.

LIBÂNEO, José C. *Organização e gestão da escola - Teoria e prática*. Goiânia, Alternativa, 2001.

LIPMAN, Matthew. *Natasha - Diálogos vygotskianos*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

VÁZQUEZ GÓMEZ, Gonzalo. La educación física. In:CASTILLEJO, José L. e outros. *Teoría de la educación*. Madrid, Taurus, 1994.

CAPITULO XV

A PRÁTICA PEDAGÓGICA, OS CONTEÚDOS E A ESCOLHA DOS LIVROS ESCOLARES (*)

Meus cumprimentos aos professores que me ouvem neste momento nas escolas. Meus cumprimentos, também, à categoria do professorado paulista que tem lutado bravamente pela qualidade de ensino da escola pública e pelas suas condições de trabalho intelectuais e materiais.

A partir da próxima semana os professores serão solicitados pela Secretaria da Educação a fazerem escolhas de livros didáticos e dos módulos paradidáticos para suas disciplinas. Não seria preciso ser eu a dizer-lhes sobre a responsabilidade dessa escolha. Porque vocês sabem, tanto quanto eu, que o livro didático e o paradidático são parte importante do processo de ensino e aprendizagem e tem muito a ver com o trabalho do professor e com o rendimento escolar dos alunos.

O livro didático é um companheiro do professor e um valioso recurso didático para o aluno. Nele encontra-se organizado e sequenciado o conteúdo científico da matéria supostamente correto. Através dele o professor continua aprendendo, ganhando mais segurança para o trabalho na sala de aula. Para o aluno é uma fonte de informação imprescindível por conter o saber sistematizado da matéria escolar, além de ser meio para o estudo individual, revisão e consolidação da matéria. Se bem utilizado pelo professor, o livro didático ajudará os alunos a lidar com a informação, a formar conceitos, a desenvolver habilidades intelectuais e estratégias cognitivas, que são os objetivos de um ensino adequado para o nosso tempo.

Alguns educadores não são muito favoráveis ao livro didático, outros o toleram. De fato, os livros didáticos têm problemas, há livros de má qualidade, há livros muito caros, livros inadequados para as séries para as quais são escritos, etc. Problemas, de fato, existem. Por exemplo, recentemente uma comissão designada pelo MEC analisou 500 livros adotados pela FAE, - Fundação de Assistência ao Estudante. Como já aconteceu em outras análises desse tipo, constatou-se que muitos livros contêm erros científicos e que boa parte deles tratam os conteúdos de forma simplista e preconceituosa, por exemplo, em relação ao negro, ao índio, à mulher.

Apesar disso, meu ponto de vista é totalmente favorável à existência e ao uso do livro didático. Por isso sinto-me à vontade para oferecer aos colegas professores algumas considerações, algumas reflexões, sobre a escolha do livro didático.

Minha exposição está organizada em 3 tópicos:

1. Livro didático e Didática
2. Critérios gerais para escolha do livro didático
3. O livro didático e as novas atitudes docentes para o ensinar a aprender a aprender.

(*) Texto de teleconferência apresentado na TV Cultura, São Paulo, Programa da FDE-Fundação para o Desenvolvimento Educacional/Secretaria da Educação do Estado de S.Paulo, maio de 1996.

1. Livro Didático e Didática

Qual é a importância do livro didático? Naturalmente, em primeiro lugar, tem uma importância pedagógica por ser parte do processo da educação e do ensino. Ele sistematiza o conhecimento científico, transforma o saber científico em saber escolar, em saber para ser ensinado na escola. O livro didático, em certo sentido, operacionaliza objetivos do ensino, define o que deve ser ensinado e o que deve ser aprendido tem, assim, um papel pedagógico-didático fundamental como apoio ao professor e ajuda no desempenho escolar dos alunos. Basicamente porque ele se encontra no meio da relação entre o professor e o aluno. Além de ser um veículo da cultura elaborada e, também, um prolongamento da ajuda pedagógica do professor.

Em segundo lugar, tem importância política e cultural. Política, porque o livro didático transmite valores e atitudes, isto é, modos de pensar e agir, idéias, opiniões, modos de ver as coisas, preconceitos que podem estar expressando o ponto de vista de determinados grupos sociais economicamente privilegiados. Ele podem passar o ponto de vista dos governos que nem sempre corresponde ao ponto de vista dos vários segmentos da sociedade. Tem, também, importância cultural porque possibilita a passagem da cultura oral à cultura escrita. Talvez, por isso, o livro pode ser a forma pela qual se dá o primeiro contato das pessoas com a cultura elaborada. Inclusive, muitos professores e a maioria dos alunos consideram o livro didático como uma bíblia, há uma idéia de que tudo o que está escrito é verdade. Hoje em dia, quando queremos dar peso de verdade a uma informação, a gente diz: deu na televisão. Da mesma é tratado o livro: está escrito, é verdade. Mas sabemos que as coisas não são bem assim.

Finalmente, é preciso falar da importância econômica. Não podemos ser ingênuos, o livro didático é um negócio, e um bom negócio. A própria distribuição de livros pela FAE representa uma disputa de interesses entre editoras de livros. Mas temos que ver, também, o lado positivo. A produção de livros didáticos, assim como a produção cultural em geral, é um setor da economia cujo crescimento é benéfico para a sociedade. O que é preciso é uma atuação do Estado de propor a política do livro didático, dentro de uma política educacional.

Trabalho docente como mediação

Qual o lugar do livro didático no processo de ensino? Primeiramente gostaria de explicitar, brevemente, o que caracteriza o ensino. Hoje em dia há alguns princípios didáticos que quase nenhuma corrente pedagógica contesta. Um deles é o papel do ensino como mediação. Em que sentido se diz que o ensino é uma mediação?

Mediação significa que o trabalho do professor é viabilizar a relação ativa do aluno com a matéria de estudo, através de objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas do ensino.

Relação ativa significa: uma relação cognitiva em que o aluno põe em ação suas capacidades intelectuais e afetivas para lidar com os objetos de conhecimento, com a ajuda do professor. *Mediar* é, portanto, fazer uma articulação entre o papel de condução pedagógica do professor e a autoatividade do aluno, através do desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, o que acontece quando se estudam os conteúdos da matéria. O trabalho do professor é ajudar o aluno a reelaborar os conhecimentos com os seus próprios meios. Em outras palavras, *o ensino é o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos através da assimilação consciente e ativa dos conteúdos, com a ajuda pedagógica do professor.* Essa idéia de interligação entre o ensino e a aprendizagem é o que tem sido chamado

de pedagogia crítico-social dos conteúdos, abordada numa perspectiva sócio-construtivista.

Diz-se *sócio* porque a situação de ensino é uma atividade conjunta, compartilhada, do professor e dos alunos, ou seja, concebe-se o ensino como uma relação social entre professor e alunos frente ao saber escolar. É *construtivista* porque o aluno constrói, elabora, com a ajuda do saber sistematizado, seus conhecimentos, suas estratégias de estudo, sua afetividade. O professor está presente aí como parceiro mais experiente, interagindo com a experiência do aluno, ajudando no desenvolvimento de atividades cognitivas tais como o raciocínio, a atenção, a observação, a comparação e a classificação de fenômenos, a formulação de hipóteses, a análise, etc. Como se vê, esta proposta valoriza, ao mesmo tempo, a atividade construtiva do aluno, a influência educativa do professor e a aprendizagem dos conteúdos.

É nesse quadro - da mediação didática através de objetivos, conteúdos e métodos - que aparece o livro didático. Está claro que o livro didático diz respeito, mais diretamente, ao tópico *métodos e procedimentos*, porque métodos é uma palavra que engloba tudo o que é meio para, ou seja, os métodos de ensino, os procedimentos, os recursos de ensino. *O livro didático é um meio de ensino, ele é um recurso didático.*

Mas eu diria que é um recurso didático especial, porque nele aparecem esses elementos interligados do ato didático que são os objetivos, os conteúdos e os métodos e procedimentos. A função básica dos métodos e procedimentos é promover, mobilizar, a atividade cognoscitiva dos alunos. Pois bem, essa é também a função do livro didático. As perguntas fundamentais que devemos nos fazer ao escolhermos um livro didático deverão ser: Este livro contribuirá para prover a atividade mental dos meus alunos? Ajudará meus alunos a desenvolverem um pensamento autônomo, crítico, criativo? Ensina a aprender a aprender? Desenvolve atividades cognitivas como observação, comparação, análise, raciocínio indutivo e dedutivo? Passemos, agora, ao segundo tópico da exposição.

2. Critérios gerais de escolha do livro didático

Se estão acompanhando meu raciocínio, fica fácil compreenderem os critérios de seleção do livro escolar que irei propor. Considerem esses critérios como sugestões. Juntem esses critérios com aqueles que vocês próprios já estabeleceram a partir do seu conhecimento e de sua experiência. Vou apontar sete, poderiam ser mais, poderiam ser menos.

Cientificidade e sistematicidade dos conteúdos

Certamente, o primeiro critério é este: os conhecimentos escolares devem estar de acordo com o desenvolvimento da ciência e com os métodos dessa ciência ensinada. É preciso, portanto, verificar se as definições são precisas, se há uma lógica na organização dos temas que ajude os alunos a formar conceitos científicos corretos, se possibilita aos alunos expressar corretamente as definições e termos utilizados na matéria ensinada. Além disso, há necessidade de se verificar, também, se a forma de apresentação dos assuntos contemplam os métodos da ciência ensinada. Por exemplo, um livro de ciências deve estar elaborado em correspondência com o método científico da Física, da Química, da Biologia. Um livro de História deve possibilitar ao aluno desenvolver o raciocínio histórico, a habilidade de pensar os fatos e os processos com o critério da historicidade, assim como o de Geografia de desenvolver o raciocínio geográfico, etc.

Sistematicidade quer dizer uma exposição e uma ordenação dos conhecimentos que tenham uma clara definição de objetivos, seqüência lógica conforme as séries a que destina.

Acessibilidade ao aluno

Todo livro didático tem por tarefa transformar a ciência em matéria *de ensino*. Essa é a principal razão para dizer que os conteúdos do livro didático precisam ser acessíveis. É o contraponto da cientificidade. Ser acessível não quer dizer facilitado. Significa que deve ser adequado ao nível de desenvolvimento mental dos alunos, à sua idade, ao seu interesse. Acessibilidade quer dizer: relação entre as exigências de conhecimento posta pela escola e pelo professor e a atual capacidade de rendimento escolar dos alunos. Repito que não se trata de escolher livro mais fácil, mas escolher livro mais adequado às idades dos alunos. Ao organizar os conteúdos, o professor levará em conta o limite superior das possibilidades dos alunos, a fim de estar sempre ajudando a elevar essas possibilidades.

Desse ponto de vista, bom livro é aquele está um pouco acima do nível dos alunos, de modo que os alunos possam estudá-lo com certo esforço, a fim de elevar sua capacidade de rendimento escolar.

Acessibilidade diz respeito, também, à linguagem utilizada no texto que deve estar adequada ao nível de compreensão e assimilação dos alunos aos quais se destina.

Relevância social ou ligação do conteúdo com a vida

Um bom livro didático deve atender ao princípio da unidade entre o conhecimento e a prática. Em qualquer matéria, é importante que os conhecimentos tragam uma relação com a experiência de vida dos alunos, com os problemas e desafios da realidade não só local, como também global. Os conteúdos precisam ajudar os alunos a colocarem cientificamente as questões da vida prática, dar respostas científicas aos problemas do cotidiano, aplicar a teoria, aprender a observar a realidade.

Em resumo, os conceitos, o uso dos princípios básicos da matéria, o domínio dos métodos para aplicá-los, precisam estar articulados com as ações práticas dos alunos, de modo que estas ajudem à assimilação ativa dos conteúdos.

Criticidade

Este é um dos critérios mais importantes. Criticidade significa, basicamente, verificar em que grau os conhecimentos expressam interesses de determinados grupos sociais. Todo professor sabe que um livro passa idéias, opiniões, valores, visão de mundo, mensagens morais, políticas e sociais. A forma de exposição dos conteúdos tanto pode ajudar os alunos a analisarem o fato, o objeto de estudo, de diferentes ângulos, estabelecendo todas as relações possíveis de um objeto com outros, quanto pode dar uma visão falsa da realidade.

Mas vejam bem. Não devemos esperar que o livro traga a crítica pronta. Dificilmente teremos livros que denunciem as injustiças, que mostrem a realidade social. Digo mais: isto nem sempre é possível e nem mesmo desejável. Além disso, se os livros didáticos tivessem que ser obrigatoriamente críticos, correr-se-ia o risco de encontrarmos afirmações dogmáticas, político-partidárias que, no meu modo de ver, não seria correto. Seja como for, é preciso verificar se o livro traz afirmações preconceituosas, discriminadoras, em relação a raça, sexo, religião, profissão etc. Isso vale para todas as matérias, mas convém prestar mais atenção nos livros de história, de geografia e, nos de português, especialmente os textos literários apresentados.

Vocês sabem que é difícil encontrar o livro "crítico" ideal. Daí que eu deduzo que a melhor condição para realizar um trabalho crítico com o livro didático é seu caráter científico, do qual já falei. O resto é com o professor. Minha opinião é de que um texto didático de história, de ciências, de geografia, de literatura, nunca

dão conta de esgotar sua dimensão de criticidade. Um autor, quando trata um tema como água, ar, solo, moradia, demografia, democracia, etc., pode chegar perto dos significados sociais desses conteúdos, das suas implicações para a vida humana, mas a reflexão crítica, globalizante, desse conteúdo, acontece na situação concreta daquela escola, daquela classe, daqueles alunos.

A saída, portanto, é um bom domínio de conteúdo pelo professor, um bom domínio de métodos e de procedimentos didáticos para dialogar com os alunos, e sua capacidade de fazer uma leitura crítica dos textos didáticos a fim de poder ajudar os alunos a fazerem o mesmo.

Capacidade de mobilizar as capacidades e habilidades intelectuais dos alunos

Trata-se de um critério indispensável. Como venho insistindo, o ensino e o professor existem para promover a autoatividade do aluno. O livro didático precisa trazer os elementos conceituais e metodológicos para ajudar os alunos a pensarem autonomamente, organizar uma visão de mundo e aplicar criativamente seus conhecimentos na prática. Para isso, convém verificar a linguagem do texto, a argumentação lógica, os desafios cognitivos propostos nos exercícios, nas perguntas. Em relação a este critério, as perguntas a fazer sobre o livro didático são: este livro está escrito de um modo que aguça o pensamento do aluno? Ajuda o aluno a aprender independentemente, a aprender criticamente? Os exercícios colocam problemas, desafios cognitivos aos alunos? O texto provoca dúvidas, curiosidade? Estimula e orienta o estudo independente?

Atualidade

Um livro didático que cumpre o requisito de cientificidade precisa ser, também, um livro atual, que incorpora os resultados mais recentes das pesquisas. Mas, além de estar atualizado com as descobertas da ciência, é preciso estar em dia com temas mais amplos da sociedade, temas políticos, sociais, econômicos, ecológicos.

Não importa se você é professor de matemática, português ou ciências. Há temas de hoje que não podem estar ausentes do livro didático. Vou apontar alguns desses temas.

- ecologia e movimentos ecológicos, a consciência ambiental. Ecologia que envolve questões do meio ambiente, das relações sociais e a subjetividade humana.
- abordagem da diversidade cultural. Hoje há uma preocupação muito grande com novos sujeitos sociais, a criança, a mulher, o negro, os homossexuais e outros. Um livro didático precisa lidar de modo ético e democrático com as diferenças de raça, etnia, gênero.
- tensão entre o regional e o global.
- questões éticas não só nas relações entre as pessoas, os políticos, os profissionais, mas na própria ciência.
- a aceleração da difusão e consumo da informação.

Adequação entre o conteúdo do livro e a proposta de trabalho da escola e do professor

Quero ressaltar bastante este critério. O trabalho na escola 'é um trabalho conjunto dos especialistas, dos professores, alunos e funcionários. Não se admite mais hoje em dia o trabalho isolado do professor na sala de aula. Por essa razão, cresce em importância o projeto pedagógico da escola. O projeto pedagógico

estabelece objetivos comuns, intenções comuns, uma proposta curricular comum e práticas escolares também decididas coletivamente. Uma de suas contribuições é a de garantir uma unidade de ação dos profissionais da escola.

Não estou falando de uniformidade. Estou falando da possibilidade de uma negociação entre os profissionais da escola de uma pauta comum de pensamento e ação em torno de objetivos e práticas escolares. Essa pauta implica um mínimo de consenso em torno de assuntos como: as funções sociais da escola, expectativas quanto à formação dos alunos, os objetivos do ensino nesta escola, a função dos conteúdos, métodos e avaliação, as formas de gestão.

Obviamente tudo isto tem a ver com a livro didático. Penso que os critérios de escolha do livro didático devem ser estabelecidos pelo grupo de professores e especialistas da escola, dentro dos princípios e objetivos definidos no projeto pedagógico da escola.

Em resumo: trata-se de verificar no livro didático se a concepção da matéria, a estruturação do conteúdo, abordagem de conceitos e temas e atividades estão próximos à visão que os professores têm da matéria que ensinam.

OUTRAS RECOMENDAÇÕES

Sugeri sete critérios como princípios orientadores da escolha do livro didático. Vou acrescentar mais algumas recomendações, a maioria delas de bom senso, que servem apenas de lembretes. Penso que o livro didático deve:

1. Conter propostas de atividades para o estudo independente dos alunos. As propostas incluem: exercícios de vários tipos, estudo dirigido individual, pesquisas, testes, questões de dissertação. Todas destinadas ao estudo independente do aluno. Atenção: não estou me referindo ao livro descartável em que os alunos preenchem o caderno de exercícios na base de cruzinhas. Penso que esse tipo de livro não serve mais para uma proposta de ensino mais contemporânea. O que sugiro observar nos livros é a presença de atividades de estudo que valorizem o trabalho pessoal, o desenvolvimento de habilidades cognitivas, a compreensão do assunto, a discussão, o pensamento autônomo. Em resumo, o objetivo das atividades de estudo independente deve ser o enriquecimento de processos mentais e a estruturação interna do conhecimento.

2. Trazer ilustrações, gráficos, fotografias, etc. A importância das ilustrações no livro didático não é nenhuma novidade. O que é importante é que as ilustrações, os gráficos, os diagramas, além de aperfeiçoar a comunicação com o leitor, estejam associados ao conteúdo e ao desenvolvimento de estratégias cognitivas, de habilidades de pensamento. Mas, atenção: não confundir o uso de recursos gráficos com história em quadrinhos. Prestem atenção se o autor não disfarça o estudo em brincadeira, a tarefa em joguinhos. Estudo prazeroso não quer dizer transformar o trabalho de estudar em lazer e brincadeira.

3. Ser compatível o plano de ensino e com o projeto pedagógico da escola. Uma coisa óbvia é a seguinte: o plano de ensino da matéria antecede a escolha do livro didático. O plano de ensino, por sua vez, deve estar conectado com o projeto pedagógico da escola e com as orientações gerais da proposta curricular do Estado. Sendo assim, o livro didático deve estar adequado ao plano de ensino, e não contrário. Para ser mais claro: o desejado é que, primeiro, a equipe de docentes de uma disciplina elaborem o plano de ensino e, depois, escolham o livro didático.

4. Ter correspondência com as convicções e propostas do professor. Não aceitar, sem mais nem menos, a persuasão das editoras. É claro que ninguém pode proibir a propaganda. Mas não podemos nos esquecer de que o livro didático, junto com seu valor de uso, é um artigo de venda, um negócio para editoras. Para isso existe a

sedução e o *lobby* das editoras e livrarias. Devo acreditar que os professores têm suficiente autonomia para fazer uma escolha isenta, pautada por critérios científicos, metodológicos, técnicos.

5. Apresentar qualidade gráfica, apresentação estética e condições que garantam a durabilidade. Verificar o acabamento, textura do papel, tamanho da letra, capa, costura da lombada, etc. Em muitos casos, para ter um custo baixo, as editoras colocam papel ruim, impressão mal-acabada, ausência de ilustrações, letra muito pequena. Precisamos estar alertas para que o livro dos alunos carentes não seja também um livro carente.

6. A última recomendação diz respeito à interdisciplinaridade. Estou entendendo por interdisciplinaridade o diálogo entre as matérias para uma melhor compreensão de temas ou problemas, de modo a se ter uma visão globalizada sobre o assunto. É juntar vários ramos de conhecimento ou noções de várias disciplinas para compreender melhor um assunto ou ver globalmente um problema da realidade. Acredito que os módulos paradidáticos podem ter um papel importante porque oferecem livros informativos e textos literários que ampliam a compreensão de tópicos de estudo e possibilitam tratar os conteúdos sob diferentes ângulos. Temas de geografia interagem com os de história, textos literários podem ser úteis para a geografia e história, as ciências também compartilham temas de história e assim por diante.

3. Conclusão: O livro didático e novas atitudes docentes

Para finalizar, gostaria de fazer algumas considerações finais sobre novas atitudes docentes no mundo de hoje.

Certamente os professores sabem que o livro didático não resolve todos os problemas do ensino. Ele vem junto com outras condições, certamente bem mais importantes. A primeira delas é o próprio professor com sua formação, sua profissionalização e condições de trabalho. Depois vem a cultura da escola, o ambiente de trabalho da escola, outros meios e recursos didáticos. Convém dizer, também, que é bastante recomendável que o professor possa utilizar vários outros textos, daí a importância de vocês terem a opção de escolha dos módulos paradidáticos.

Além disso, o livro didático é parte de uma questão maior que é a produção cultural e literária voltada para as crianças e adolescentes. Junto com o livro há que considerar os para-didáticos, obras literárias, o cinema, as revistas, o jornal, o vídeo, as artes plásticas etc.

Eu gostaria de falar, brevemente, sobre algumas tendências do ensino de hoje que afeta o trabalho do professor. O mundo contemporâneo está em ebulição. Vivemos novas realidades econômicas, políticas, sociais, geográficas. Estamos numa época de questionamento das grandes verdades. Estamos frente a uma revolução nos meios de comunicação e na informática, a mudanças nas formas de produção, na organização do trabalho, no sistema de formação dos indivíduos. Essas transformações afetam diretamente o exercício da profissão de professor. O que de mais moderno ou pós-moderno os autores tem dito sobre o ensino e aprendizagem? Vou destacar algumas idéias:

1) *Relação entre a condução pedagógica do professor e a aprendizagem ativa do aluno.* Aquele ensino exclusivamente verbalista não subsiste mais. Não quero dizer que deve sumir a aula expositiva. A aula expositiva precisa assumir outra função, ao lado de diversas atividades de classe. O professor precisa fazer o possível para ensinar o aluno a aprender de forma autônoma e crítica. Quer dizer, colocar a cabeça do aluno em ação, ensinar a pensar. O professor tem que colocar problemas, fazer perguntas, tem que dialogar bastante, ouvir mais os alunos,

abrir espaço ao aluno para expressar-se e trazer para a sala de aula sua realidade vivida..

2) *Ensinar a pensar criticamente* implica a ajuda pedagógica do professor no desenvolvimento de habilidades cognitivas, de estratégias de pensamento, hábitos de estudo, de formação de conceitos, para auxiliar o aluno a interpretar o mundo de forma crítica. Vejam bem, é insuficiente fazer o aluno memorizar definições. Formação de conceitos diz respeito à capacidade que os alunos podem adquirir de trabalhar mentalmente com conhecimentos, habilidades, ou seja, com princípios básicos, com hipóteses. Na verdade, formar conceitos diz respeito muito a aumentar a capacidade de raciocínio. Os conceitos são o alimento do raciocínio.

3) *Ensinar a aprender a aprender* tem a ver com a atitude sócio-construtivista de que falei no início. Tem a ver com a sócio-construção do conhecimento. A idéia aqui é de que a criança e o adolescente tenham um papel ativo na construção do seu conhecimento, baseado numa interação viva da criança com seu meio (meio esse que são as pessoas, os objetos, a organização escolar, a organização da sala de aula e, naturalmente, o próprio livro didático).

4) *Prestar atenção ao impacto dos meios de comunicação (tv, vídeo, games, etc.) na sala de aula.* A escola vai continuar ainda muito tempo do jeito que está: sala de aula, lousa, giz, cadernos, lápis. Mas as alterações tecnológicas serão cada vez mais familiares nela. Os professores não podem mais ignorar a televisão, o vídeo-cassete, o computador, o fax, que são veículos de informação, de comunicação, de aprendizagem, de lazer. Isso acaba trazendo mudanças no papel da escola e do professor. O professor não é mais a principal fonte do conhecimento. O livro didático não supre mais sozinho as informações e os conteúdos necessários. A fala oral já é insuficiente. Professores, alunos, pais, todos precisamos aprender a ler sons, imagens, movimentos.

Como escreve a Profa. Vani Kenski, estamos numa fase transitória entre a concretude do texto impresso e a imaterialidade do texto eletrônico. Quer dizer, a tendência é a diminuição gradativa do livro para o uso generalizado de textos eletrônicos, que juntam palavras, sons, imagens. Muitos dos nossos alunos já vivem estas experiências, estão acostumados a aprender através dos sons, das cores, das imagens, nos programas de televisão, nos filmes, nos games, em que o real é substituído pelo virtual.

Minha intenção é, apenas, alertar para os novos desafios da profissão docente. Insistir numa preocupação maior com a comunicação em sala de aula, com o ouvir mais os alunos. Lembrar os professores para quando pensarem em procedimentos didáticos, que procurem aproveitar a riqueza de conhecimentos, imagens, sons e emoções trazidas pelos meios de comunicação.

5) *Atender à diversidade cultural e as diferenças no contexto da escola e da sala de aula.* Isso diz respeito à nossa preocupação em juntar o trabalho que se faz na sala de aula com as vidas que os alunos levam fora da escola. Falar da diversidade cultural é falar da realidade concreta da diferença e da vida cotidiana. É levar em conta as experiências do cotidiano que alunos têm enquanto brancos, negros, homem, mulher, homossexuais, pobres, remediados. Coisas que não encontramos diretamente nos livros didáticos.

6) Domínio e utilização de novos recursos auxiliares de ensino;

7) Aprender a pensar e a criar o próprio saber;

8) Desenvolver comportamento ético e saber orientar os alunos em valores e atitudes em relação à vida , ao ambiente, a si próprios, às relações humanas.

o0o

Prezados professores, desejo que vocês continuem fazendo um bom trabalho em suas escolas, um trabalho solidário, cooperativo, participativo, responsável. Que não desanimem na exigência de melhores condições salariais, de trabalho e de formação profissional em serviço. E que tenham sorte na escolha do livro didático.