

Ilma Passos Alencastro Veiga (Org.)

Joana Paulin Romanowski • Lílian Anna Wachowicz

Maria Eugênia Castanho • Maria Isabel da Cunha

Marli Elisa D.A. de André • Pura Lúcia Oliver Martins

LIÇÕES DE DIDÁTICA



5^a Edição



PAPIRUS

Ilma Passos Alencastro Velga (org.) é licenciada em Pedagogia e Educação Física, mestre em Currículo pela UFSM, doutora e pós-doutora em Educação pela Unicamp. É professora emérita da Universidade de Brasília (UnB), professora titular da Faculdade de Ciências da Educação e Saúde do Centro Universitário de Brasília (UniCeub) e pesquisadora sênior do CNPq. Coordena a Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico, da Papirus Editora. É autora dos livros: *A prática pedagógica do professor de didática*, *Projeto político-pedagógico: Educação básica e educação superior*, *Docência: Uma construção ético-profissional* (em coautoria), entre outros.

Joana Paullin Romanowski é pedagoga, especialista em Alfabetização e mestre em Educação, área de Currículo, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), e doutora em Educação, Didática e Formação de Professores, pela Universidade de São Paulo (USP). Professora aposentada da UFPR e de educação básica da prefeitura de Curitiba. Atualmente, é professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). É coautora de várias coletâneas.

Lilian Anna Wachowicz é licenciada em Pedagogia e mestre em Educação, ambos pela Universidade Federal do Paraná, doutora em Educação pela PUC-SP e cursou seu pós-doutorado em Educação na Universidade Autônoma de Barcelona. Atuou como professora dos cursos de graduação e pós-graduação da UFPR e da PUC-PR e, atualmente, é membro titular do Conselho Estadual de Educação do Paraná. Desde 1979, desenvolve estudos, pesquisas e ensino na área de Avaliação Educacional e Educação Brasileira. É autora do livro *O método dialético na didática* (Papirus, 4^a ed.) e de artigos em livros e revistas especializadas.

LIÇÕES DE DIDÁTICA

COLEÇÃO
MAGISTÉRIO: FORMAÇÃO E TRABALHO PEDAGÓGICO

Esta coleção que ora apresentamos visa reunir o melhor do pensamento teórico e crítico sobre a formação do educador e sobre seu trabalho, expondo, por meio da diversidade de experiências dos autores que dela participam, um leque de questões de grande relevância para o debate nacional sobre a Educação.

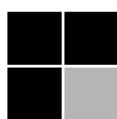
Trabalhando com duas vertentes básicas – magistério/formação profissional e magistério/trabalho pedagógico –, os vários autores enfocam diferentes ângulos da problemática educacional, tais como: a orientação na pré-escola, a educação básica: currículo e ensino, a escola no meio rural, a prática pedagógica e o cotidiano escolar; o estágio supervisionado, a didática do ensino superior etc.

Esperamos, assim, contribuir para a reflexão dos profissionais da área de educação e do público leitor em geral, visto que nesse campo o questionamento é o primeiro passo na direção da melhoria da qualidade do ensino, o que afeta todos nós e o país.

Ilma Passos Alencastro Veiga
Coordenadora

ILMA PASSOS ALENCASTRO VEIGA (ORG.)

LIÇÕES DE DIDÁTICA



P A P I R U S E D I T O R A

Capa: Fernando Cornacchia
Foto de capa: Rennato Testa
Coordenação: Beatriz Marchesini
Diagramação: DPG Editora
Copidesque: Mônica Saddy Martins
Revisão: Ana Carolina Freitas,
Aurea Guedes de Tullio Vasconcelos,
Maria Lúcia A. Maier e Solange F. Penteado

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Lições de didática / Ilma Passos Alencastro Veiga (org.). – Campinas, SP: Papirus, 2006. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

Vários colaboradores
Bibliografia.
ISBN 85-308-0806-1

1. Aprendizagem 2. Avaliação educacional 3. Currículos 4. Ensino
5. Pesquisa 6. Professores—Formação 7. Professores e estudantes
I. Veiga, Ilma Passos Alencastro. II. Série.

06-2291

CDD-371.3

Índice para catálogo sistemático:

1. Didática: Educação 371.3

Exceto no caso de citações, a grafia deste livro está atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa adotado no Brasil a partir de 2009, em conformidade ao prescrito no Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (Volp) da Academia Brasileira de Letras e suas correções e aditamentos divulgados até a data desta publicação.

**5^a Edição
2011**

Proibida a reprodução total ou parcial
da obra de acordo com a lei 9.610/98.
Editora afiliada à Associação Brasileira
dos Direitos Reprográficos (ABDR).

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:
© M.R. Cornacchia Livraria e Editora Ltda. – Papirus Editora
R. Dr. Gabriel Penteado, 253 – CEP 13041-305 – Vila João Jorge
Fone/fax: (19) 3272-4500 – Campinas – São Paulo – Brasil
E-mail: editora@papirus.com.br – www.papirus.com.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
<i>Ilma Passos Alencastro Veiga</i>	
1. ENSINAR: UMA ATIVIDADE COMPLEXA E LABORIOSA	13
<i>Ilma Passos Alencastro Veiga</i>	
2. A DIMENSÃO INTENCIONAL DO ENSINO	35
<i>Maria Eugênia Castanho</i>	
3. OS CONHECIMENTOS CURRICULARES E DO ENSINO	57
<i>Maria Isabel da Cunha</i>	
4. AS FORMAS E PRÁTICAS DE INTERAÇÃO ENTRE PROFESSORES E ALUNOS	75
<i>Pura Lúcia Oliver Martins</i>	
5. APRENDER: UMA AÇÃO INTERATIVA	101
<i>Joana Paulin Romanowski</i>	
6. ENSINAR A PESQUISAR: COMO E PARA QUÊ?	123
<i>Marli Eliza Dalmazo Afonso de André</i>	
7. AVALIAÇÃO E APRENDIZAGEM	135
<i>Lílian Anna Wachowicz</i>	

APRESENTAÇÃO

Uma tríplice orientação foi adotada na concepção deste livro, construído coletivamente em encontros presenciais e virtuais, utilizando os meios tecnológicos de produção a distância.

Em primeiro lugar, foram convidadas professoras de didática que continuam a pesquisar sobre as temáticas ligadas a esse campo de estudo. Em segundo, foram priorizadas as dimensões do processo didático na ação docente, ou seja, ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. Por último, a orientação que permeou a elaboração dos textos foi que estes deveriam ter um cunho didático voltado para a formação de professores da educação básica e superior, bem como atender às necessidades e incertezas dos docentes no exercício da profissão.

Este livro não pretende resolver as questões que envolvem a docência, mas tem a intenção de contribuir para o aprofundamento da temática e o delineamento de possíveis encaminhamentos.

Por que intitular o livro de *Lições de didática*?

A resposta é simples: para promover o diálogo entre os autores e os leitores; e para isso é preciso esclarecer os conceitos adotados, a fim de evitar incompreensões, uma vez que o livro é destinado prioritariamente à formação de professores. Parece necessário, portanto, trabalhar o significado de didática e de lição para melhor compreender a presente publicação, a fim de promover o diálogo.

Classicamente, a didática é um campo de estudo, uma disciplina de natureza pedagógica aplicada, orientada para as finalidades educativas e comprometida com as questões concretas da docência, com as expectativas e com os interesses dos alunos. Para tanto, requer um espaço teórico-prático, a fim de compreender a multidimensionalidade da docência, entendida como ensino em ato.

A compreensão do ensino como prática social concreta, complexa e laboriosa leva-me a considerar a didática como teoria da docência. É evidente que a docência está em íntima relação com os conceitos de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. Integram-se, são complementares. Não apenas coexistem, mas se interpenetram. O ensino não existe por si mesmo, mas na relação com as outras três dimensões. Dessa ótica, o ensino – objeto nuclear da didática –, estendido para as outras dimensões e em sua globalidade, confirma o significado e a projeção da docência como o ensino em ato.

Assim, a didática fortalece o valor global de seu objeto – o ensino –, ampliando os marcos teóricos e fundamentando-se positivamente em outros temas emergentes. A didática está assumindo novas configurações, que apontam para o avanço teórico na problematização, na compreensão e na sistematização de conhecimentos voltados para a concretização da docência. Nesse processo de construção teórico-prática da didática, há necessidade de revisão de seus temas clássicos, bem como a configuração de novos referenciais histórico-epistemológicos no campo e a imersão em temas considerados emergentes e mobilizadores.

O domínio do conhecimento da didática é essencial para o exercício da docência e apresenta-se como uma das disciplinas nucleares do campo pedagógico; é imprescindível para o processo de formação e desenvolvimento profissional de professores.

Quanto à lição, é nela que se concentram as possibilidades de orientar a atividade dos alunos. A lição é um instrumento educativo. Etimologicamente, lição é um vocábulo que se refere à matéria ou ao tema ensinado. Em latim, *lectio*, ato de escolher, escolha, eleição; ação de ler, leitura. Dessa ótica, a lição carrega o sentido de matéria ditada, exposição oral. É aquilo que o aluno aprende para apresentar ao professor. O momento de *dar lição* e *tomar lição* corresponde à ideia de sabatina. A exposição do que

foi decorado. Dewey afirma que “o aluno é tratado como se fosse um disco de fonógrafo, no qual se grava uma série de palavras a ser literalmente reproduzida no momento em que a sabatina ou exame comprima alavanca própria”.¹ Lição como aquilo que é aprendido ou assimilado pelo aluno por intermédio dos ensinamentos do professor. Ou ainda pode ser entendida como o que o professor *marca para estudar, acompanhar as lições do professor, recordar a lição*.

Lições de didática assume uma conotação mais ampla, como um processo ativo que termina em compreensão. É diferente do ato de repetir muitas vezes as colocações de um texto ou de um livro, a fim de gravá-los na memória. Lições, no sentido de investigar, examinar, provar, perguntar, para que o leitor possa exercitar seu julgamento e cultivar a originalidade do texto. Significa a realização de um trabalho intelectual, pois o contato com os textos e seus contextos dá sentido ao estudo.

Lições de didática não significa apenas pôr em prática um conjunto de estratégias e procedimentos. Significa mais do que isso. Trata-se, de fato, de um instrumento formativo, que conta com uma gama de reflexões teórico-práticas. O livro deve ser usado como meio, como instrumento, não como fim.

O presente livro está organizado em um movimento de quatro seções. A primeira gira em torno do ato de ensinar e engloba quatro capítulos: “Ensinar: Uma atividade complexa e laboriosa”, de Ilma Passos Alencastro Veiga, abre a coletânea, discute as concepções de ensinar como uma das tarefas mais representativas do processo didático. Apresenta uma breve revisão das teorias de ensino, seus fundamentos e suas características básicas. Em seguida, analisa os registros escritos elaborados por professores de educação básica e superior e, finalmente, apresenta uma síntese conclusiva.

“A dimensão intencional do ensino” é objeto de pesquisa de Maria Eugênia Castanho. A educação – e dentro dela o ensino, um dos seus

1. J. Dewey. *Como pensamos*. Trad. Haydée Camargo Campos. 4^a ed. São Paulo: Nacional, 1979, p. 258.

componentes fundamentais, ao lado da aprendizagem – é um processo basicamente intencional e, mais do que isso, planejado, preparado, predisposto. Já se aludiu à natureza “negentrópica” da educação. A negentropia é a entropia negativa, isto é, o aumento do grau de certeza dos elementos do sistema. Em educação, a entropia negativa, isto é, a negentropia, é função de seu planejamento, que envolve múltiplos aspectos, da organização curricular à própria arquitetura escolar. A educação, no seio de sociedades mais complexas, como as capitalistas industriais, é uma atividade planejada, que pressupõe o traçamento de objetivos e a indicação de meios para os atingir, elencando metas, fixando prazos para sua implementação, alocando recursos para sua realização no tempo previsto e instituindo meios de avaliação de resultados. Esse texto examina a questão dos objetivos da educação e das intenções educativas. Em outras palavras, a dimensão intencional do ensino, a educação como atividade negentrópica. As intenções educativas estão na ponta inicial do processo educativo e dizem respeito à relação entre os agentes deflagradores desse processo e os objetivos formulados. As intenções, uma vez estabelecidas e colocadas em curso pela prática pedagógica, podem ser revisadas e reformuladas à luz dos resultados que forem sendo obtidos. Ao longo do trabalho, são vistas em detalhes as questões da formulação das intenções, das instâncias em que se produzem os objetivos e das relações que se dão no seu interior.

“Os conhecimentos curriculares e do ensino” são analisados por Maria Isabel da Cunha. Compreender e intervir no conhecimento escolar exige uma reflexão que recupere a matriz histórica de sua escolha e distribuição, que tem origem na modernidade. A perspectiva da universalidade e a meritocracia definem a seriação e a distribuição desigual do conhecimento na escola, produzindo, por contradição, processos de exclusão. A crítica a essa matriz sugere que o conhecimento necessitaria ser contextualizado, incluindo suas formas de produção, em vez de privilegiar os produtos, compreendidos como conhecimentos prontos e inquestionáveis. Essa condição exige revisões na formação dos professores e nas práticas pedagógicas, incluindo os veículos oficiais que orientam os conhecimentos curriculares, como o livro didático e os textos disponíveis aos estudantes, assim como o conhecimento validado pelos processos de avaliação externa, exames vestibulares e outras formas de regulação da escolarização. Essa alteração induz à valorização do projeto pedagógico das escolas, que

recuperam a condição cultural dos sujeitos envolvidos nos processos de ensinar e aprender. Algumas alternativas nessa direção são propostas no texto, incluindo a valorização da pesquisa que adote os fundamentos epistemológicos, ideológicos e culturais que estão na base das reflexões sobre os conhecimentos escolares e o ensino.

Em “As formas e práticas de interação entre professores e alunos”, Pura Lúcia Oliver Martins apresenta as formas assumidas pelo processo didático em diferentes contextos históricos, explicitando seus fundamentos e instâncias operacionais, considerando os três elementos básicos do processo – o aluno, o professor e o conteúdo – numa concepção determinada do ato de conhecer. Indica princípios orientadores para a área da didática, na busca de práticas de interação entre professores e alunos pautadas na sistematização coletiva do conhecimento. Para finalizar, aponta uma tendência atual do processo didático.

Na segunda seção, o capítulo “Aprender: Uma ação interativa” aborda a aprendizagem com base na prática docente nas instituições. Joana Paulin Romanowski entende a aprendizagem como uma das dimensões da didática. Na realização do texto, foram consultados professores sobre os pontos fundamentais da aprendizagem na escola. Com base nessas indicações, foram enfatizados os seguintes aspectos: características da aula na promoção de uma aprendizagem interativa; dinâmica da aprendizagem interativa; aprendizagem e desenvolvimento cognitivo da perspectiva piagetiana e vygotskiana; aprendizagem e afetividade. Na dinâmica da aprendizagem, destacam-se a experiência como ponto de partida do processo de aprender, as estratégias de aprendizagem, considerando a diferenciação entre os alunos e os processos metacognitivos, e a comunicação nesse processo.

Na terceira seção, de responsabilidade de Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, o texto intitulado “Ensinar a pesquisar: Como e para quê?” assume o desafio de discutir uma proposta bastante popular nos anos 2000, a de formar professores pesquisadores. Toma como ponto de partida o papel didático da pesquisa na formação de sujeitos autônomos, livres e emancipados. No contexto da formação inicial e como núcleo articulador da disciplina didática, a pesquisa pode constituir uma metodologia ativa de apropriação do conhecimento por parte dos alunos-futuros professores, pode desempenhar um papel mediador na análise de situações da prática

escolar cotidiana e propiciar reflexões e produção de novos conhecimentos sobre a prática docente. O texto discute diferentes alternativas de inserção da pesquisa nos cursos de formação de professores e oferece vários exemplos sobre como trabalhar essa proposta.

Por fim, na quarta seção, o capítulo de Lílian Anna Wachowicz analisa “Avaliação e aprendizagem” partindo do pressuposto de que avaliar é descrever as manifestações da aprendizagem sem lhes atribuir valor. A presente proposta de avaliação pretende apresentar algumas práticas da educação escolar, no âmbito da tensão entre o sistema instituído nas escolas e as possibilidades de cumprir-se a concepção democrática. Tornar consciente o processo de aprendizagem é uma ação que envolve uma seleção de significados. Essa seleção pode ser chamada de autoavaliação, quando a tomada de consciência se refere à própria aprendizagem, processo esse que é chamado de metacognição. Tradicionalmente praticada como a comparação entre os resultados obtidos e os padrões estabelecidos, a avaliação assume um caráter de transgressão ao tornar-se democrática, pois os próprios padrões são questionados.

Portanto, professores e alunos, é com satisfação que coloco este livro em suas mãos. Espero que *Lições de didática* os faça refletir sobre as questões que permeiam a docência. Por acreditar no papel formativo da didática foi que me dediquei à organização dele.

Ilma Passos Alencastro Veiga

1

ENSINAR: UMA ATIVIDADE COMPLEXA E LABORIOSA

Ilma Passos Alencastro Veiga

O processo didático tem por objetivo dar resposta a uma necessidade: ensinar. O resultado do ensinar é dar respostas a uma outra necessidade: a do aluno que procura aprender. Ensinar e aprender envolvem o pesquisar. E essas três dimensões necessitam de avaliar. Esse processo não se faz de forma isolada. Implica interação entre sujeitos ou entre sujeitos e objetos.

Este texto representa um esforço de síntese das mais variadas concepções que configuram o ensinar. Para discutir o tema, procuro, em primeiro lugar, apresentar uma breve revisão das teorias de ensino, seus fundamentos e suas características básicas. Em seguida, analiso os registros escritos elaborados por professores de educação básica e superior sobre o significado do ensino. Finalmente, apresento uma síntese conclusiva.

Perspectivas teóricas do ensino: Uma breve revisão

Uma das tarefas mais representativas do processo didático é o ensino, compreendido como “o modo peculiar de orientar a aprendizagem e criar

cenários mais formativos entre docentes e estudantes, cuja razão de ser é a prática reflexiva e indagadora, adaptando a cultura e o saber acadêmico aos estudantes, em função dos valores educativos” (Rivilla e Mata 2002, p. 44). Afirmar que o ensino, mais do que uma tarefa, é um modo de trabalho que reúne elementos articulados, isto é, o professor, o estudante e o conhecimento, aponta para a necessidade de compreender algumas de suas perspectivas teóricas. Assim, busco as contribuições da literatura sobre o ensinar para entender a complexidade do processo didático.

A literatura didática tem servido de base para a tomada de decisões do professor, objetivando a melhoria do ensino. Levando em consideração a existência de teorias de ensino de grande incidência nos processos de aprendizagem, baseadas em Rivilla e Mata (2002), abordarei de forma sintética as que procuram enfatizar a complexidade do ensino e seu valor para promover o desenvolvimento profissional do docente.

As teorias de ensino passam por um processo interessante, transitam por uma perspectiva mais conservadora e reducionista e assumem uma visão mais ampla. De acordo com Rivilla e Mata, as teorias de ensino são: cognitivista, artística, comprehensiva e sociocomunicativa.

A teoria cognitivista: O ensino como processo de tomada de decisões

Os autores que têm contribuído para a compreensão da complexidade da ação docente e mais implicados com as teorias da aprendizagem são: Ausubel (1976), Bruner (1996) e Pozo *et al.* (1999). Com relação ao ensino e à tarefa reflexiva do professor: Yinger (1986), Clark e Petersson (1990). Tais autores entendem o ensino como o mais complexo processo de tomada de decisões.

Da perspectiva cognitiva, a teoria do ensino enfatiza que a base de sua compreensão não reside na potencialidade dos estímulos externos à ação de ensinar, mas na personalidade pensante e interveniente do professor, como “coprotagonista” da ação de ensinar, tendo em vista que o professor e os alunos são os mediadores da interação formativa (Rivilla e Mata 2002). Os alunos são também “coprotagonistas” com os professores, que atuam

de forma indagadora para entender a singularidade da aprendizagem cognitiva como uma atividade mediadora e estimuladora de aprendizagens representativas, relevantes e ativas.

Nesse sentido, com base em estudos e pesquisas, os autores compreendem a teoria cognitivista do ensino como

um conjunto de enunciados coerentes com uma visão das atividades humanas, segundo a qual ante uma realidade que nos interroga, cada pessoa põe em ação suas capacidades, sentimentos e modos de entender a realidade, reelaborando-a com um esforço ativo, em que o essencial é a potencialidade cognitiva das pessoas. (*Ibidem*, p. 45)

Essa perspectiva desvela os processos cognitivos nas suas bases essenciais: pré-ativa, inter-ativa e pós-ativa, possibilitando integrar as ações, por meio de autoanálise da prática docente. Isso tem propiciado a constituição de uma metodologia de dupla face: a da prática docente e a da indagação fundada nos princípios da investigação qualitativa.

A teoria artística: Entre a estética criadora e o deleite poético

Da perspectiva artística, a tarefa docente encontra na metáfora da arte o seu referente: “É arte o modo de entender, transformar e perceber a realidade com estética, poética e de forma bela” (*ibidem*, p. 45). O ato de ensinar é, portanto, uma tarefa de dupla face artística: estética e poética. Essa visão de arte ligada ao ensino tem sido justificada por autores como Gage (1976), Eisner (1995) e tratada por Woods (1996) de uma perspectiva etnográfica que concebe o ensino como atividade reflexivo-criadora.

O ensino concebido como arte requer ser pensado da ótica da “originalidade”, que situa o docente como um artista que planeja a sua ação como uma tarefa inconclusa, porém, orientada pela estética criadora e de bom gosto e de deleite poético. Além da originalidade, o ensino como arte envolve os seguintes princípios: irrepetibilidade da atividade, potencialidade intuitiva, perseverança na ação e sensibilidade e estética.

A irrepetibilidade significa que cada aluno é uma pessoa diversa e diferente, que supera a redundância e as rotinas, no sentido de aprofundar a variabilidade. A potencialidade intuitiva significa o esforço de visão profunda, mais rica e configuradora de horizontes mais abertos e de formas diferentes de compreender a realidade educativa. A perseverança na ação requer um esforço continuado de observar e captar novas possibilidades do processo de ensino. Sensibilidade e estética são princípios da ação de ensinar. A sensibilidade de despertar no professor a disponibilidade e a ilusão para compartilhar com os alunos os valores e o espaço de interpretação da realidade. A visão de sensibilidade é a de “reconstruir as atitudes de abertura, mas não procede atuar e sentir-se implicado com os problemas sem uma disposição estética que recupere o deleite ante a tarefa adequadamente desenrolada e publicamente compartilhada” (Rivilla e Mata 2002, p. 47).

A teoria comprehensiva do ensino: Conexão entre problemas e interesses concretos de professores e alunos

Essa teoria explica que a compreensão “é uma atividade interpretativo-indagadora e valorizada em sua totalidade” (*ibidem*, p. 48). O ensino comprehensivo tem se apresentado como uma prática singular, transformadora e contextualizada. Para os autores, a compreensão é uma modalidade de conhecimento que implica um espaço de abertura e descoberta dos significados implícitos e das situações emergentes.

O ensino entendido e desenvolvido nessa peculiar forma de conhecimento e interpretação das ações humanas representa um modo de entender o processo formativo. Assim, o ensino se torna comprehensivo quando a prática é flexível e reconhece o impacto das incertezas da sociedade atual em torno das ações formativas.

Lorenzo e Pla (2001) consideram que os valores que sustentam a teoria comprehensiva são múltiplos e, dentre eles, vale destacar: a capacidade para analisar os conhecimentos de maneira comprehensiva; a aprendizagem de temas básicos da disciplina, o uso ativo, a transferência e a assimilação do conhecimento; uma gama de estilos pedagógicos, incluindo o ensino direto; o compartilhamento de respostas entre os estudantes; o apoio mútuo.

Os autores citados recuperam as proposições de Perkins (2000), um dos principais representantes dessa perspectiva, propondo os pilares em que se apoia o ensino: selecionar os temas de acordo com docentes e alunos; formular e acordar os objetivos de compreensão; eleger as representações mais adequadas para a compreensão dos temas; realizar uma avaliação formativa e compreensiva. A esse respeito, assim se referem Rivilla e Mata (2002, p. 50):

A visão compreensiva baseia sua conexão com os problemas e interesses concretos de docentes e estudantes, está ligada às representações mais habituais dos aprendizes e aplica um sistema metodológico contextualizado e prático, que respeita as demandas e a concepção construtivista da aprendizagem.

Assim, uma visão ligada à transformação compreensiva do ensino fundamenta-se na caracterização da prática como formativa, centrando seu significado no entendimento da complexidade da tarefa de ensinar.

A teoria sociocomunicativa: O ensino como interatividade

Para entender e melhorar a prática e a concepção do ensino, o referente básico é “a construção do saber e a prática comunicativa, como realidade multidimensional das relações sociais e de um mundo de informação em emergência” (*ibidem*, p. 51). Basicamente, o ensino é um processo interativo-comunicativo, orientado por intencionalidades formativas.

As teorias da comunicação que facilitam a compreensão do ensino têm sido desenvolvidas nos estudos de Rodrigues Dieguez (1985), Titone (1981), entre outros.

Rivilla e Mata (2002, p. 51), inserindo-as no campo do ensino, ressaltam que

a comunicação se baseia na reflexão e ação comum, tanto existencial quanto lingüística, entre os seres humanos, que compartilham pontos de vista, imagens e concepções de mundo, de si mesmos,

aportando os estilos de aceitação mútua e avanço do saber pessoal e colaborativo.

O núcleo da comunicação é o discurso, os objetivos a compartilhar e o sentido que as pessoas outorgam a modos de viver e intercambiar símbolos e significados de sua realidade. Os principais atos na comunicação educativa se realizam em contextos sociolinguísticos em que se geram o saber e as práticas comunicativas. A comunicação em sua especificidade linguística é elaborada por pessoas em interação, no caso, professores e alunos. É uma interatividade existencial das pessoas que desejam trocar ideias, resolver problemas, definir formas de perceber a realidade, entre outros. Dessa ótica, o ensino não é só um ato comunicativo, mas um ato intencional e transformador, comprometido com a criação.

A tarefa de ensinar requer o conhecimento da teoria sociocomunicativa para “compreender e desenvolver a prática docente como uma atividade comunicativo-contextualizada coerente com as finalidades formativas” (*ibidem*, p. 53). O ensino é compreendido como uma atividade geradora de interações abertas, que promove o desenvolvimento de atitudes singulares e amplia a ação didática em uma linha mais comprometida e consciente da diversidade de cada pessoa e da pluralidade cultural que caracteriza nossas escolas.

As perspectivas teóricas sobre o ensino têm sido revisadas, reconfiguradas e ampliadas. Nesse processo de evolução, elas podem valorizar as possíveis complementaridades, aproximar as divergências existentes entre elas ou devem reconsiderar os elementos a serem trabalhados pelos professores e alunos. Consciente de que as teorias têm grande incidência sobre o processo didático, considerei oportuna uma leitura descritiva dessas quatro perspectivas teóricas sobre o ensino. Faço ao leitor o convite de elaborar uma opção didática de um marco próprio de reflexão e indagação da teoria e da prática de ensino. Nesse sentido, há necessidade de priorizar o delineamento de trilhas inovadoras para a teoria e a prática de ensino, em vez de buscar os caminhos da padronização no pensar, no sentir e no agir em sala de aula. Vale salientar que o ato de ensinar é sempre uma criação, uma inovação.

O que dizem os professores sobre o ensino

Ao participar de eventos educacionais promovidos por secretarias estaduais e municipais de educação, bem como por instituições de educação superior, tive oportunidade de perguntar aos participantes sobre o significado de ensinar. Neste momento, meu interesse é analisar a concepção que os professores têm sobre o ensino, considerando que, no interior da estrutura curricular da educação básica e superior, cada docente é responsável por uma disciplina. Para tanto, tomo como referência registros escritos feitos por 54 professores.

O registro foi a forma utilizada para que os professores anotassem o significado que imprimem ao ensinar. Articulado ao processo de reflexão sobre a sua prática docente como “uma imersão consciente do homem no mundo da sua experiência” (Gómez 1997, p. 103), o registro escrito é considerado uma forma de concretização desse processo consciente do professor, ao qual é possível recorrer quantas vezes for necessário.

Weffort (1996) entende que “a escrita materializa, dá concretude ao pensamento, dando condições de voltar ao passado, enquanto se está construindo a marca do presente” (p. 41). Nesse sentido, o registro escrito é um processo de construção e de autoria, uma vez que expressa o resultado da reflexão sobre a experiência vivida como docente.

A exploração e a organização dos registros foram um momento desafiador do trabalho. Iniciei pela leitura dos registros, anotando afirmações relevantes e procurando agrupá-las por pontos de confluência e divergência, no sentido de sistematizar e apreciar os diferentes significados de ensinar apresentados pelos docentes. Após essa leitura exploratória e organizativa, procurei identificar os eixos estruturantes mais importantes dos registros já categorizados em torno dos seguintes enunciados: ensinar é um ato intencional; ensinar significa interagir e compartilhar; ensinar exprime afetividade; ensinar pressupõe construção de conhecimento e rigor metodológico; ensinar exige planejamento didático.

Com essa categorização, procurei compreender, criticamente, o sentido dos registros, seu conteúdo, as significações sobre o ensinar. Dessa forma, fui construindo os elementos norteadores para desenvolver o tema.

Ensinar é um ato intencional

O enunciado anterior dá uma ideia exata da intencionalidade do ato de ensinar. Com efeito, o ensino exige uma direção, um norte que remeta a uma diversidade de objetivos mais detalhados e mais complexos. Essa complexidade se manifesta, principalmente, na natureza das finalidades da educação brasileira, que precisa ser atingida em sua tríplice dimensionalidade: “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (lei 9.394/96, art. 2º). Isso significa que a educação, como processo intencional, contribui para que o educando se desenvolva numa trajetória permeada por intencionalidades progressivas. Utilizo os registros sobre o ensino para ilustrar essa preocupação:

- “(...) ensinar é um ato intencional”(professor de português);
- “(...) é um ato intencional, fundamentado na concepção de aprendizagem (teorias de aprendizagem), visão de homem (teorias filosóficas), na concepção de sociedade (teorias sociológicas)” (professora de pedagogia).

O espaço do ensino é revelador de intencionalidades, permeado de valores e contradições. Isso significa agir em função de objetivos no contexto de um trabalho pedagógico planejado no âmbito de uma organização escolar muitas vezes burocrática e fragmentada.

Vejo então que, para ensinar, é preciso compreender que a intencionalidade educativa não é linear nem independente do contexto social. Uma reflexão sobre a intencionalidade do ensino é uma reflexão sobre o destino do educando, sobre a posição que ocupa na instituição educativa e na sociedade, sobre as relações entre os seres humanos.

Os registros dos professores evidenciaram a importância da intencionalidade do ato de ensinar, mas é preciso ir além. É preciso ficar claro que

toda educação tem claramente uns fins, pois pretende formar um tipo de homem determinado (ou talvez vários tipos de homem).

Mas muito freqüentemente esses objetivos não são explícitos, e os próprios agentes formadores não são conscientes da tarefa que estão realizando; sabem o que têm que fazer para obter os resultados que a sociedade espera, mas *não sabem o sentido do que fazem*. (Delval 1990, p. 87, grifo meu)

Para mudar o ensino, para buscar a tão almejada qualidade, tendo em vista os objetivos socioculturais da educação, é conveniente refletir sobre as indagações fundamentais: Que tipo de sociedade queremos? Que tipo de homem pretendemos formar? Que concepção de cidadania e trabalho permeia nossa ação docente? Assim, um grande passo a ser dado pelos professores é saber com clareza o que têm de atingir com a atividade de ensino e compreender o sentido das intencionalidades, por que estão formuladas dessa maneira e não de outra, e opor-se aos fins implícitos da educação e do ensino.

Portanto, o ensino é um processo intencional, sistemático e flexível, que visa à obtenção de determinados resultados (conhecimentos, habilidades, atitudes etc.). A intencionalidade educativa está presente no processo de ensino e é indicativa das concepções de quem a propõe. Os professores devem ter clareza dos objetivos que pretendem atingir com seu trabalho.

Ensinar significa interagir, compartilhar

Os professores respondentes enfatizam, de modo geral, que ensinar é um processo de interação e compartilhamento. Apresento os registros que reafirmam a interação do processo de ensinar que podem ser assim representados:

- “(...) ensinar é um ato de interação. É parte inseparável do processo de aprendizagem” (professor de língua portuguesa);
- “(...) um diálogo, uma vivência envolvendo um conteúdo disciplinar, que contribua para a formação humana, objetivando subsidiar os enfrentamentos postos pela sociedade atual” (professora de pedagogia);
- “(...) ensinar é sinônimo de compartilhar, orientar, tendo como referência o conhecimento a ser trabalhado, os sujeitos

- envolvidos nesta ação. Ensinar é também trabalhar com o outro” (pedagoga);
- “(...) é compartilhar algo que sabemos e conhecemos; é respeitar as diversidades, é saber ouvir, para se aprender; é amar aquilo que se faz” (professora de artes);
 - “(...) ensinar é compartilhar, construir o conhecimento, despertar no outro a curiosidade pela pesquisa, pela descoberta, pelo querer saber mais” (professora de matemática);
 - “(...) é a interação entre o sujeito que ensina e o que aprende, construindo o conhecimento que é incorporado pelo sujeito, transformando a prática” (professora de química).

A ideia central que orienta os registros dos professores é que ensinar significa “trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos”, como explicitam Tardif e Lessard (2005, p. 141). O ato de ensinar implica inúmeras e variadas interações com os alunos, com professores e outros profissionais que desenvolvem seu trabalho nas instituições educativas. La Torre explicita que “ensinar é intercambiar, compartilhar, confrontar, debater idéias e mediante essas atividades o sujeito transcende seus conhecimentos adquiridos, gerando novas estruturas mentais. Aprende”. (1993, p. 58). O conteúdo da citação deixa claro que uma das dimensões representativas do processo didático é o ensino, compreendido como o modo peculiar de orientar a aprendizagem e criar espaços formativos entre docentes e alunos, cuja razão de ser é a prática pedagógica criativa e reflexiva.

Ensinar implica interações concretas entre pessoas. O ensino é uma atividade que se manifesta concretamente no âmbito de interações humanas. É o que observa Tardif (2002, p. 118) ao afirmar que “ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimento e à socialização”.

Ensinar exprime afetividade

Ensinar como um ato afetivo se expressa por meio dos elos da afetividade, que favorecem uma troca entre o professor e os alunos.

Vivenciar um ensino permeado pela afetividade significa o fortalecimento de um processo de conquista para despertar o interesse do aluno, objetivando a concretização do processo didático. O professor precisa contar com a colaboração e a confiança dos alunos para consolidar o sucesso de educar. Uma relação “direta e indireta com o outro é necessariamente permeada pelo afeto” (Codo 1999, p. 47). Nesse sentido, para o professor desempenhar sua ação de ensinar de forma satisfatória, o vínculo afetivo é imprescindível para tornar a sala de aula um ambiente mais humanizado, mais próximo às características e necessidades dos alunos. Os professores de matemática e educação física afirmam que ensinar “(...) é humanizar; (...) é o ato fundamental para humanizar a humanidade”.

Isso conduz à afetividade saudável, necessária ao convívio e à redução da tensão, visando “uma relação entre dois seres humanos cuja ação resulta no bem-estar do outro” (*ibidem*, p. 53).

Na leitura dos registros escritos dos professores, constatei que o ensino implica um forte envolvimento afetivo. Nos registros citados a seguir, é possível perceber a implicação da afetividade no ato de ensinar:

- “(...) ensinar é dar, receber, trocar, doar-se, envolver-se, amar, sofrer, entender, viver” (professora de inglês);
- “(...) ensinar é a arte de entender que o conhecimento não se divide com o outro, não se passa ao outro, mas se busca junto com o outro” (professora de matemática);
- “(...) ensinar é também trabalhar com o outro” (pedagoga).

A afetividade não é isolada da dimensão cognitiva. Esse aspecto é destacado por Freire quando afirma que “a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético do meu dever de professor no exercício de minha autoridade” (1996, p. 160). Assim, o ato de ensinar deve propiciar uma disposição integral do sujeito para:

- a) problematizar, conhecer, buscar, investigar, encontrar solução, desvelar o objeto em estudo;

- b) dedicar-se com atenção, afeto, prazer e alegria, quando comprehende a importância do processo de ensino para sua formação. O ato de ensinar favorece o encontro entre o afeto e a razão.

A relação afetiva com os alunos depende de múltiplos fatores não afetivos, tais como: fatores sociais, econômicos, culturais, pedagógicos e os ligados às precárias condições de trabalho e de vida de alunos e professores.

Para o professor concretizar seu ato de ensinar de forma satisfatória, o vínculo afetivo é uma dimensão indispensável, uma vez que emoções, interesses pessoais, sonhos permeiam toda relação pedagógica. A afetividade do ato de ensinar implica um trabalho de equipe, pois o processo que se vive em grupo é valorizado e colocado ao alcance dos participantes. O registro de uma professora respondente demarca essa característica: “(...) ensinar é arte de seduzir, motivando o indivíduo de forma pedagógica no momento que ele deve ser tomado pelo desejo de saber, conhecer e aprender” (professora de ciências e matemática). Assim, o professor, por meio dos elos da afetividade, favorece a troca entre ele e o aluno, para despertar o interesse deste último.

Os meios do ato de ensinar são o próprio professor, o processo de ensinar propriamente dito, que se dá em uma relação socioprofissional, permeada e carregada de história. Um componente afetivoemocional manifesta-se quando se trata de seres humanos. Nesse contexto, a relação afetiva é uma necessidade para o exercício profissional, contemplando a aprendizagem do aluno. Os registros a seguir ilustram esse posicionamento: “(...) ensinar é promover situações de aprendizagem” (professora de pedagogia); “(...) para que haja ensino deve haver aprendizado e este deve fazer parte da vida do indivíduo” (professora de ciências).

O ensinar implica a capacidade não somente de pensar nos alunos, mas também de perceber e de sentir suas emoções, seus conflitos, suas alegrias, seus bloqueios afetivos (Tardif 2002). Ensinar, portanto, envolve uma disponibilidade para lidar com o outro e comprehendê-lo. Ensinar envolve gosto e identificação com a docência.

Ensinar pressupõe construção de conhecimento e rigor metodológico

Antes de explorar as contribuições dos professores, cabe lembrar que o desafio fundamental do ensino é a busca de interfaces no conhecimento curricular e no mundo de conhecimentos e práticas vivenciados no cotidiano sociocultural dos alunos. A construção do conhecimento é sempre do sujeito, mas não só dele; o conhecimento se constrói por uma mediação social que pode estar mais ou menos presente. Na situação de ensino, há necessidade da ação mediada do professor para:

- a) articular as relações que compõem o objeto de estudo e o caminho para sua descoberta/redescoberta;
- b) articular o conhecimento a ser trabalhado em sala de aula em relação à prática social que lhe deu origem;
- c) propor atividades e estratégias didáticas necessárias à construção do conhecimento;
- d) acompanhar e avaliar o processo de construção/assimilação do conhecimento realizado pelo aluno.

Encontrei entre os registros pontos que configuram o significado de ensino como construção de conhecimento. Por exemplo, os professores registraram que ensinar é:

- “(...) proporcionar ao educando momentos para a construção do seu conhecimento, a partir do que ele já sabe” (professora de psicopedagogia);
- “(...) um processo didático, pois ao mesmo tempo em que o professor auxilia o educando a construir seu conhecimento, ele também está construindo seu conhecimento profissional” (professora de história);
- “(...) é gerar conhecimentos” (professora de história).

O que se verifica nos registros dos docentes, de modo geral, é uma preocupação com o que os alunos já trazem e aquilo que encontram na

instituição educativa como conhecimento escolar e acadêmico. A finalidade do conhecimento é colaborar na formação do aluno na sua globalidade: como pessoa, como cidadão crítico e criativo e como futuro trabalhador. E o papel do professor é provocar a mediação entre aluno, conhecimento e realidade.

Para Freire, o papel do professor sobrepõe-se à mera transmissão de conhecimentos, isto é, delineia-se um processo de construção, pois

ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção. Quando entro em sala de aula devo estar sendo um ser aberto às indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (Freire 1996, p. 52)

Essa concepção de ensinar, além de exigir o comprometimento do professor com a produção do conhecimento, propicia o envolvimento do aluno no processo, para que ele desempenhe o seu papel de protagonista.

Diante da preocupação com a construção do conhecimento, vejo a necessidade de não perder de vista nem a finalidade desse conhecimento nem a metodologia da perspectiva dialética, que se baseia numa concepção de homem como ser ativo e de relações. O processo dialético de produção do conhecimento se dá basicamente em três momentos: a síntese, a análise e a síntese. A construção do conhecimento no âmbito do ato de ensinar é um movimento

que vai da síntese (a visão caótica do todo) à síntese (uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas), pela mediação da análise (as abstrações e determinações mais simples), constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino). (Saviani 1983, p. 77)

O aluno, em sala de aula, constrói seu conhecimento realizando o percurso da *síntese* à *síntese* pela mediação da *análise*, empregando tanto o método científico quanto o método de ensino. Esse é o caminho a ser

trilhado para a construção do conhecimento ao longo do ato de ensinar e de suas relações com a aprendizagem, a pesquisa e a avaliação. A construção do conhecimento, ao incluir a transmissão-assimilação não como instância única de aprendizagem, contribui para o aumento da capacidade de aprender por parte do aluno.

A professora de matemática de sexta e sétima séries do ensino fundamental registra a seguinte ideia: “(...) ensinar exige diversidade metodológica, a fim de que a aprendizagem possa ser efetivada com mais sucesso”. Ensinar, portanto, envolve a determinação do como, isto é, do método a ser empregado para o desenvolvimento do ensino.

O método tem uma dupla justificativa: psicológica, ou seja, adequação ao aluno que aprende, e lógica, voltada para a adequação do conhecimento (conteúdo) que se produz, assimila e aprende.

O método reveste-se também de uma adequação de ordem estritamente educativa, porque cria hábitos de organização de trabalho mental, de abstração, de generalização, entre outros. Mas o método deve adequar-se ao contexto em que se desenvolve o ato de ensinar. Essas adequações não podem ser concebidas como unilaterais nem de forma hierárquica (Titone 1981). São permeadas por uma clara visão dos fins educativos, pois o método é um caminho que conduz a um fim. O registro da professora de anos iniciais do ensino fundamental explicita essa preocupação: “(...) ensinar significa mostrar caminhos, dando oportunidade para que o aluno construa/reconstrua seu conhecimento com significado para a vida”.

Ensinar exige planejamento didático

Nos registros de duas professoras, aparece a ideia de que o ensino é uma atividade organizada e planejada para evitar improvisação no trabalho docente. Os registros a seguir explicitam essa ideia:

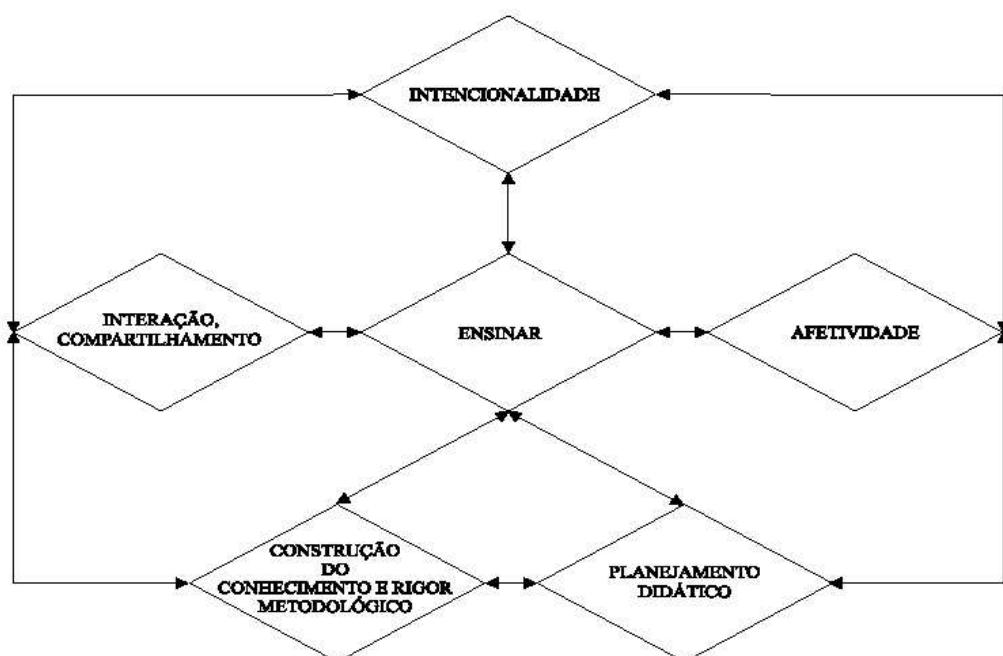
- “(...) ensinar exige planejamento” (professora de matemática);
- “(...) ensinar é ação didático-pedagógica organizada pelo professor, ou seja, pensada para interagir com o aluno” (professora de pedagogia).

Ensinar nesse contexto é agir em função de fins e objetivos previamente delimitados. Para Tardif e Lessard (2005), ensinar consiste, de certo modo, em perseguir fins, objetivos de socialização e de instrução em um contexto de interação com os alunos. É, portanto, um trabalho planejado no contexto de uma organização escolar.

Planejar o ensino significa pensar sobre algumas questões: Por que, para que e como ensinar? Quem ensina? Quem aprende? Quais os resultados do ensino? Mas não é só. É preciso ir além, a fim de evidenciar as relações entre os processos sociais que repercutem no ato de ensinar. O planejamento do ensino não constitui apenas uma expressão técnica e linear. O processo de planejamento em uma concepção crítica de educação enfatiza o compromisso do professor “em dar à sua matéria de ensino o direcionamento para o alcance das finalidades da educação, para a concretização do projeto pedagógico da escola e para o desenvolvimento de saberes fundamentais em seus alunos” (Lopes 2004, p. 57).

Portanto, cabe ao professor a responsabilidade de planejar o ensino de forma participativa, considerando as demais dimensões do processo didático e as orientações provenientes do projeto pedagógico da instituição educativa. Os professores não apenas participam do planejamento da instituição educativa como um todo, cada um tem seu plano de trabalho, cuja elaboração, execução e avaliação são de sua responsabilidade.

Figura 1 – Eixos estruturantes do ensino



A Figura 1 mostra os eixos estruturantes indispensáveis à construção conceitual do ato de ensinar da ótica dos professores.

Em síntese, há formas diferentes de compreender o significado de ensinar:

- a) é uma prática social, que se realiza não só por meio da ação do professor, mas pela compreensão de contextos sociais mais amplos. A compreensão desses contextos é efetivada pelos docentes. O papel do professor ao ensinar é permanecer sensível às demandas sociais, para influir no estabelecimento de uma reflexão crítica e de uma atuação mobilizadora. Nesse diálogo com a realidade, o ensino se situa para além da sala de aula, buscando caminhos alternativos para o desenvolvimento dos temas e estimulando o aluno com questionamentos, a fim de que ele chegue a uma elaboração própria;
- b) é desenvolver as potencialidades de uma pessoa. É uma atividade profissional laboriosa, que exige preparo, compromisso e responsabilidade do professor para instrumentalizar política e tecnicamente o aluno, ajudando-o a constituir-se como sujeito social.

Para Tardif e Lessard, o “ensino é uma ocupação cada vez mais complexa, que remete a uma diversidade de outras tarefas além das aulas em classe” (2005, p. 133). O ensino engloba tarefas diversificadas, tais como as incumbências dos docentes definidas no art. 13 da lei 9.394/96:

- I. participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II. elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III. zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV. estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V. ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI. colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

O que torna complexo o trabalho do professor é justamente o número elevado de ações de diferentes tipos, as quais exigem dos docentes atenção a uma grande variedade de atividades e interações que dificultam cada vez mais o processo de tomada de decisões didáticas.

É possível afirmar que o ensino não corresponde somente a um tipo de ação específica. Ao contrário, o ato de ensinar recorre constantemente a uma diversa gama de ações heterogêneas. Isso exige do professor um conhecimento consistente da disciplina que vai desenvolver, conhecimento sobre como os alunos aprendem, sobre as abordagens metodológicas de ensino, de investigação e de avaliação. Ensinar efetivamente exige uma série de habilidades fundamentais, que podem ser desenvolvidas no processo de formação. Essas habilidades ultrapassam o mero domínio de conhecimentos. Os professores devem ser capazes de analisar e resolver problemas, selecionar e organizar conteúdos e propostas metodológicas adequadas ao ensino, selecionar recursos didáticos e tecnológicos que maior impacto possam ter como propulsores de aprendizagem, estruturar e desenvolver pesquisa, estabelecer formas avaliativas. Além disso, o ensino, por ser uma atividade interativa, faz com que os docentes estabeleçam uma adequada comunicação com seus alunos. Ensinar é, portanto, uma tarefa formativa:

- a) é um processo pleno de sentido para que os estudantes tenham compromisso e colaboração com os professores que os formam. Nesse sentido, o aluno é o ponto de partida e de chegada do ato de ensinar;
- b) é um processo de desenvolvimento da autonomia dos professores e alunos. A autonomia

não consiste em isolamento ou abandono dos professores ou das escolas à própria sorte, mas na concepção das relações entre professores e sociedade sobre outras bases (as da consti-

tuição comunitária), de forma que os vínculos não sejam de natureza burocrática nem mercadológica, mas política e social. (Contrera 2002, p. 169);

- c) é agir em função de objetivos no contexto de um trabalho planejado no âmbito de uma instituição educativa. Isso significa “agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando sobre suas capacidades de aprender, para educá-los com a ajuda de programas, métodos, livros, exercícios, normas etc.” (Tardif e Lessard 2005, p. 49);
- d) é um trabalho interativo regido por diversas finalidades. Conforme esclarecem os autores, “ensinar não é, tanto, fazer alguma coisa, mas fazer com alguém alguma coisa significativa: o sentido que perpassa e se permuta em classe, as significações comunicadas, reconhecidas e partilhadas são, assim, o meio de interação pedagógica” (*ibidem*, p. 249). Trata-se, portanto, de refletir sobre o convívio entre os sujeitos envolvidos; professores, alunos, pais e os próprios pares – professores e gestores. O professor se divide para dar conta da dimensão educativa, “entre a busca das *intencionalidades educativas* gerais e as *exigências individuais dos alunos*” (Veiga, Araújo e Kapuziniak 2005, p. 44, grifos dos autores).

O ensino é complexo e requer um marco teórico cada vez mais indagador e rigoroso para investigar os fundamentos e as práticas formativas. Desse modo, o ensino estabelece conexões com os fatores contextuais ao refletir sobre os valores mais amplos da sociedade em que vivem os alunos, mas também aqueles que são mais próximos e mais localizados.

Concebido dessa forma, o ensino responde a três desafios: em primeiro lugar, é uma tarefa humana, pelo fato de trabalhar com “seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos”, como afirmam Tardif e Lessard (2005, p. 31); tem, em seguida, o desafio da dimensão afetiva, do compartilhamento, da interação; apresenta, enfim, o desafio de seu papel cognitivo, pelo fato de permitir que cada aluno construa seu conhecimento graças ao emprego de uma diversidade metodológica e tecnológica. Em

suma, o ensino é carregado de razão e emoção, é o espaço para a vida, para a vivência das relações entre professores e alunos, para a ampliação da convivência socioafetiva e cultural dos alunos.

Referências bibliográficas

- AUSUBEL, D.P. (1976). *Psicología educativa: Um ponto de vista cognitivo*. México: Trillas.
- BRUNER, J.S. (1996). *La educación puerta abierta a la cultura*. Madri: Visor.
- CLARK, C.H. e PETERSSON, P. (1990). “Procesos de pensamiento de los docentes”. In: WITTROCK, M.C. *La investigación en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- CODO, W. (org.) (1999). *Educação, carinho e trabalho: Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação*. 3^a ed. Petrópolis: Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Universidade de Brasília, Laboratório de Psicologia do Trabalho.
- CONTRERA, J. (2002). *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez.
- DELVAL, J. (1990). *Los fines de la educación*. Madri: Siglo Veinteuno.
- EISNER, E. (1995). *Is the art of teaching a metaphor? Key-note address*. International Conference on Teacher Thinking. Ontário (Canadá): Brack University.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 3^a ed. São Paulo: Paz e Terra.
- GAGE, N. (1976). *The scientific basis of the art of teaching*. Nova York: Teachers College Press.
- GÓMEZ, A.P. (1997). “O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo”. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- LA TORRE, S. (1993). *Didáctica y currículo: Bases y componentes del proceso formativo*. Madri: Dykinson.

- LOPES, A.O. (2004). “Planejamento de ensino numa perspectiva crítica de educação”. In: VEIGA, I.P.A. (org.). *Repensando a didática*. 21^a ed. revis. e atual. Campinas: Papirus.
- LORENZO, N. e PLA, M. (2001). “Teoría de la enseñanza: Modelos aplicados al proceso de enseñanza-aprendizaje”. In: SEPÚLVEDA, F. e RAJADELL, N. *Didáctica para psicopedagogos*. Madri: Uned.
- PERKINS, D.N. (2000). “Enseñar y aprender para comprender”. In: REIGE, C.M. *Diseño de la instrucción. Teoría y modelos: Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*. Madri: Santillana.
- POZO, J.I. et al. (1999). *El aprendizaje estratégico: Enseñar a aprender desde el currículo*. Madri: Santillana.
- RIVILLA, A.M. e MATA, F.S. (2002). *Didáctica general*. Madri: Pearson Educación.
- RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L. (1985). *Curriculum, acto didáctico y teoría del texto*. Madri: Anaya.
- SAVIANI, D. (1983). *Escola e democracia: Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo/Campinas: Cortez/Autores Associados.
- TARDIF, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- TARDIF, M. e LESSARD, C. (2005). *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes.
- TITONE, R. (1981). *Metodología didáctica*. Madri: Rialp.
- VEIGA, I.P.A.; ARAÚJO, J.C. e KAPUZINIAK, C. (2005). *Docência: Uma construção ético-profissional*. Campinas: Papirus.
- WEFFORT, M.F. (org.) (1996). *Observação, registro, reflexão*. São Paulo: Espaço Pedagógico.
- WOODS, P. (1996). *Researching the art of teaching, ethnography for educational use*. Londres, Nova York: Routledge.
- YINGER, R.J. (1986). “Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional”. In: VIRLAR, L.M. *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Sevilha: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

A DIMENSÃO INTENCIONAL DO ENSINO

Maria Eugênia Castanho

A educação – e dentro dela o ensino, um dos seus componentes fundamentais, ao lado da aprendizagem – é um processo basicamente intencional e, mais que isso, planejado, preparado, predisposto. Antonio Viñao Frago, o consagrado espanhol historiador da educação, numa de suas passagens mais felizes, alude à natureza “negentrópica” da educação (Frago 1995, p. 71). Esse neologismo, “negentropia”, resulta da união da palavra entropia com a partícula “neg”, de negação, negativo. A negentropia é, portanto, a entropia negativa. Mas o que é a entropia positiva? Deixando de lado a complexidade que o problema apresenta na área da física, a entropia, no campo das ciências humanas, é o grau de “desordem” de um sistema. Na teoria da comunicação, é o grau de incerteza de determinado elemento do conhecimento. Essa é a entropia positiva. A entropia nula dá-se quando não há incerteza no sistema. E a entropia negativa, de que nos ocupamos, é o aumento do grau de certeza dos elementos do sistema. A tese de Frago é a de que a educação não pode conviver com a incerteza. Ela necessita, para atingir seus fins, ou seja, para educar, que os seus componentes sejam dispostos de maneira que assegurem o seu alcance.

Em educação, a entropia negativa, isto é, a “negentropia”, é função de seu planejamento, que envolve múltiplos aspectos, da organização curricular à própria arquitetura escolar. Vamos ao texto de Frago, que, por seu turno, remete a Georges Perec:

Num breve texto publicado em 1978 sobre a arte e o modo de ordenar livros, Georges Perec indicava algo já sabido: toda biblioteca que não se ordena desordena-se. Dizia também que este era o exemplo que lhe deram para explicar o que era a entropia. A localização de espaços específicos – lugares construídos – para as atividades de ensino e aprendizagem e sua distribuição e ordenação interna não são senão uma faceta a mais dessa entropia negativa (negentropia) que é a educação. Aquilo que se quer transmitir, ensinar ou aprender há de estar mais ou menos delimitado, localizado, mas também ordenado e seqüenciado. O mesmo sucede com o contexto disposto e construído para ensinar e aprender. Sua disposição, funções e usos não se deixam ao acaso. Isso suporia reforçar a tendência geral e crescente para a máxima entropia e com ela o terror ao vazio, à insegurança e à incerteza. O imprevisível, o aleatório e instável deslocariam o provável, seguro ou previsível. Por isso, o ser humano prepara e dispõe, ordena e arranja. (Frago 1995, p. 71)

Se, porém, alguém for tentado a deduzir daí que Frago coloca-se na perspectiva de uma pedagogia dura, tecnicista, anti-humanista, incorre em erro. É o próprio autor quem a seguir alerta para os perigos do desvio tecnicista:

O problema se coloca quando a precisão e regularidade, a normalização e racionalização são levadas a cabo mediante dispositivos e engrenagens mecânicas ou organizações maquinais de seres humanos. Então, curiosamente, a alta eficácia do mecanismo desenhado revela-se altamente ineficaz. (*Ibid.*)

Mais adiante, desfaz equívocos:

Isso significa fazer do mestre ou professor um arquiteto, quer dizer, um pedagogo, e da educação, um processo de configuração

de espaços. De espaços pessoais e sociais – e de lugares (...). Num espaço enfim para a educação, um âmbito que não pertence ao mundo da mecânica, mas ao da biologia, ao dos seres vivos. (*Ibid.*)

Acrescentaríamos: não só da biologia, mas da política, isto é, dessa área particularmente vital para o ser humano inevitavelmente social, em que as decisões educativas são tomadas tendo em vista a perspectiva da exploração ou da libertação.

E isso nos põe diante da seguinte questão: se a educação é uma atividade que não se casa com a incerteza, a desordem, mas, ao revés, pressupõe a ordenação dos elementos processuais, e isso não de maneira mecânica, mas com a interferência de um projeto que é essencialmente político, segue-se que ela é intencional e que é necessário pesquisar e refletir sobre o processo de formação, de explicitação e de colocação em ação das intenções educativas. É sobre isso que passamos a discorrer.

A educação e o que está à sua volta

A educação só pode ser entendida no contexto das relações sociais de que nasce. A transmissão da cultura, mesmo em organizações sociais primitivas, é feita por meio de práticas formalizadas (geralmente ligadas a formas rituais), envolvendo agentes dotados de um mínimo de especialização. O avanço das sociedades em termos de organização e o crescimento da divisão do trabalho levam essa especialização a se aprofundar, dando origem a um peculiar corpo de conhecimentos e de agentes encarregados da tarefa educativa, cristalizando-se em instituições sociais específicas. A educação, como prática formal, torna-se ensino-aprendizagem, pressupondo agentes especializados, os professores, juntamente com os alunos (que também adquirem um *status* diferenciado quando deixam de ser meros aprendizes), em instituições especializadas, as escolas. Mas a sociedade não é um tecido homogêneo. É uma arena de conflito, com classes que se opõem. Entre os bens em disputa, está a educação. Num primeiro momento, é a educação como um todo que se almeja. Depois, quando ela se espraia pela sociedade,

são certos níveis que passam a ser disputados. Mais adiante, já não se luta por níveis, mas por graus qualitativos e de conteúdo.

Tudo isso está implicado na afirmação, aparentemente óbvia, de que “a educação só pode ser entendida no contexto das relações sociais de que nasce”. Dessa afirmação decorre também que todo e qualquer estudo referente à educação, mesmo o de natureza estritamente “técnica”, deve basear-se em seu estatuto conflitivo. A velha lógica dizia que tudo o que se predica de um ser deve estar contido nele. A lógica dialética acrescenta que tudo quanto se predica de objetos sociais em disputa deve conter o que nele se encontra como afirmação e como negação.

Trazendo essas reflexões para o tema de que aqui nos ocupamos, diremos inicialmente que a educação, no seio de sociedades mais complexas, como as capitalistas industriais, é uma atividade planejada, que pressupõe o traçamento de objetivos e a indicação de meios para os atingir. Mas a questão é um pouco mais complicada, porque a educação não é um fenômeno natural. Se fosse, seus objetivos seriam uniformes, coerentes, “adequados” e sua formulação exigiria simplesmente a “descoberta” de certas constantes na sua natureza. A dificuldade da questão consiste exatamente no fato de ser a educação uma das mais importantes mediações das relações sociais conflitivas. Consequentemente, a formulação de seus objetivos integra essa área de turbulência que é a arena da luta social e tudo quanto lhe diz respeito deve ser entendido à luz da categoria básica da contradição.

Algumas perguntas devem ser feitas. Quais são as dimensões da existência humana envolvidas com a educação e, pois, com seus objetivos? A que interesses fundamentais dessa existência liga-se a educação a ponto de se converter no centro de tão acerba disputa? Que tipos de objetivos educacionais podemos entrever, ligados a essas dimensões e a esses interesses? Em que níveis da existência social manifestam-se eles? Quais são as instâncias correspondentes a esses níveis? Como e com base em que pressupostos se dá a formulação dos objetivos educacionais nos diferentes níveis e instâncias sociais?

Para responder a essas indagações, recorreremos inicialmente a Habermas, cuja problemática central foi e segue sendo a do conhecimento, sua normatividade, a tensão universal-individual que o permeia e, de maneira muito acentuada, as condições sociais de sua produção. Esse filósofo e

sociólogo formulou um esquema compreensivo e cinco teses analíticas sobre a articulação entre conhecimento e interesse (Habermas 1987). O esquema habermasiano, transposto para os estudos educacionais, especialmente para a sociologia da educação, demonstrou bom potencial explicativo. Basicamente, o que Habermas propõe é que não há um conhecimento *puro*, como o que postula a teoria da *ciência pura*. Todo conhecimento está mesclado a algum tipo de interesse. Daí sua *primeira tese*, formulada nos seguintes termos: *o sujeito transcendental tem seu fundamento na história natural do gênero humano*. Em outras palavras, o sujeito que conhece é o ser histórico natural, ainda respingado do barro de que provém. Certamente, esse ser historicamente determinado que é o homem não se fecha nas quatro paredes do meramente natural. As determinações são sociais. Por isso, a autoconservação não passa de um interesse básico. Há outros interesses, que passam por outras mediações, mais elaboradas, mais complexas: do trabalho, da linguagem e do domínio.

Aliás, é exatamente nessa ordem que as dimensões do ser humano são apresentadas por Marx na *A ideologia alemã* (Marx e Engels 1978). Nessa “história da história”, Marx mostra o homem produzindo sua existência, pelo *trabalho*, como o primeiro “fato histórico”. O trabalho funda a vida material humana. Segue-se a geração da consciência, da vida espiritual. E o que está na base, o fato constitutivo da consciência, tão antigo quanto ela, é a *linguagem* – e seu ato histórico correspondente é a *comunicação*. Por último, Marx estuda o *domínio*, no seu momento mais expressivo (e mais opressivo), o Estado. Mas, e aqui vem o gancho para o retorno a Habermas, a dominação apenas se refina no Estado: ela está presente desde antes, permeando as relações sociais, invadindo a intimidade da família (a submissão da mulher) e todo o mundo produtivo (pela divisão do trabalho).

Dessas dimensões fundamentais – trabalho, linguagem e domínio – decorrem, para Habermas, os interesses básicos: técnico, comunicativo e emancipatório. A preocupação de Habermas é de ordem epistemológica. Ele quer desmascarar a pretensa neutralidade das ciências (de todas as ciências), revelando as mediações do conhecimento pelos *interesses*: o conhecimento é interessado, logo, não é neutro. Apesar de seu evidente e manifesto foco epistemológico, nada impede que os postulados da teoria

dos interesses cognitivos sejam extrapolados para outros âmbitos, como a antropologia e – por que não? – a teoria da educação.

Técnico é o interesse do homem de, pelo trabalho, submeter o mundo, controlá-lo, colocá-lo a serviço da satisfação de suas necessidades. Comunicativo é o interesse de, pela linguagem, relacionar-se com os outros. E emancipatório é o interesse de, pela articulação entre o conhecimento e a realidade, libertar-se do domínio de todo poder externo a si mesmo, da natureza, da sociedade e de ambos introjetados na psique. A ação instrumental, orientada por regras técnicas derivadas do conhecimento propiciado pelas ciências naturais, visa ao controle da natureza. A ação comunicativa, baseada em normas linguísticas e iluminada pelo conhecimento extraído das ciências histórico-hermenêuticas, busca o consenso. A ação estratégica, fundada na práxis e no conhecimento das determinações sociais permitido pela teoria crítica, visa à emancipação, não só no seu âmbito específico político-cultural, mas em todos os âmbitos. Justamente por permear todos os domínios e todas as ações, a emancipação é o interesse fundamental do homem.

A teoria da educação, dizíamos há pouco, absorve sem dificuldade a teoria dos interesses cognitivos. E como a educação, nas sociedades complexas, é uma atividade planejada, que elenca seus objetivos, fixa prazos para seu alcance, aloca recursos para sua implementação no tempo previsto e institui meios de avaliação de resultados, o primeiro ponto a examinar é exatamente aquele que aqui nos ocupa: a questão dos objetivos da educação e das intenções educativas. Em outras palavras: a dimensão intencional do ensino. A educação como atividade negentrópica.

A intencionalidade educativa

Objetivos da educação são os resultados buscados pela ação educativa: comportamentos individuais e sociais, perfis institucionais, tendências estruturais. Em outras palavras, são as mudanças esperadas como consequência da ação educativa nas pessoas e grupos sociais, nas instituições dedicadas ao ensino e nas organizações de âmbito mais largo responsáveis por políticas educacionais.

Os objetivos, embora se presuma que tenham sido traçados desde o início, localizam-se na ponta final do processo educativo. Dizem respeito ao produto educacional.

Já as intenções educativas estão na ponta inicial do processo educativo e dizem respeito à relação entre os agentes deflagradores desse processo e os objetivos formulados. Como as intenções “íntimas” são inacessíveis, a não ser para a psicanálise, a teoria educacional trabalha com a “relação intencional”, dotada de objetividade suficiente para permitir sua apreensão. Os agentes deflagradores do processo educativo são os professores, que formulam seus planos de trabalho pedagógico, com objetivos, conteúdos, recursos didáticos e formas de avaliação; as escolas, que traçam seus planos curriculares, de docência e de pesquisa; e os órgãos do governo e da sociedade civil, que planejam ou intervêm no processo de planejamento dos sistemas de ensino. Essa maneira de ver as intenções como relações funciona mais ou menos como o ditado “diga-me com quem você anda e eu direi quem você é”. No nosso caso, diga-me quais são seus objetivos e o que você pretende fazer para os realizar que eu direi quais são suas intenções. Na famosa dissociação apresentada por Anísio Teixeira entre objetivos “proclamados” e “alcançados”, o que há de fato é que, sendo os meios insuficientes ou ineptos para produzir os fins alardeados, pode-se concluir que a intenção do agente proclamador *não era* a de produzir tais resultados, podendo até ser radicalmente oposta. É o mesmo caso do legislador que edita uma lei de fins elevados, mas não prevê recursos para sua aplicação. Em qualquer dos casos, tanto de atos administrativos quanto de leis, a intenção, embora presente, conscientemente ou não, desde o início, só se revela ao se estabelecer a relação, administrativa ou legislativa, entre o agente (pessoal ou institucional) e o objeto.

Examinada do ponto de vista mais amplo propiciado pela teoria dos interesses cognitivos, a educação é o processo de inserção de pessoas no mundo cultural, com tríplice objetivo, a que correspondem três tipos de intenção. Vejamos esses objetivos e intenções. O primeiro é o *objetivo técnico*, correspondente a uma *intenção instrumental*: propiciar conhecimentos enraizados nas ciências naturais, que geram os meios técnicos para o controle eficiente da natureza. O segundo é o *objetivo consensual*: permitir, pelos conhecimentos advindos das ciências histórico-

hermenêuticas, reconhecer os obstáculos à relação entre os homens e levar, a partir da reflexão crítica, à ação supressora das opacidades. A *intenção comunicativa*, correspondente ao objetivo consensual, leva à crítica dos falseamentos linguísticos, tanto mais radical quanto assenta numa utopia, a do consenso realizado. Por fim, o *objetivo político-cultural* da educação é o de proporcionar meios, pela reflexão da ciência na práxis, para uma inserção lúcida na prática social, levando à *ação política* para eliminar a repressão do aparato estatal e à *ação cultural* para a denúncia da ideologia da dominação e a formulação da ideologia de libertação. Essa denúncia envolve, basicamente, a revelação da ideologia tecnocrática como a mais perversa forma de ideologia de dominação, exatamente porque sugere “o fim das ideologias” e o surgimento, para as substituir, de uma racionalidade técnica situada acima da disputa política. A *intenção educativa emancipatória*, que é específica do objetivo educacional político-cultural, permeia também os objetivos anteriores. Para se libertar do jugo da natureza, o homem desenvolve a técnica – e aí está a emancipação. Mas a técnica não é neutra – é preciso estar atento à sua apropriação para fins de dominação – e também nisso se revela a ação antirrepressiva, emancipatória.

O que estamos propondo é um referencial teórico para uma ação libertadora. Propondo um objetivo técnico, correspondente a uma intenção instrumental, nem por isso se desvincula esse objetivo da situação real da sociedade conflitiva, em que as técnicas são postas a serviço do modo de produção que gera a opressão. Ocorre que, exatamente por corresponder a um *interesse básico*, o objetivo técnico não pode estar ausente do planejamento educacional. Nem a intenção instrumental pode deixar de se manifestar, sob pena de se propor uma educação em descompasso com o nível de domínio do homem sobre o mundo. O que importa, neste ponto, é marcar o espaço da intenção emancipatória.

Da mesma maneira, a formulação de objetivos consensuais não significa esquecer as desigualdades, apagar as diferenças, suprimir os conflitos da realidade social. Ao contrário, a intenção educativa comunicativa expressa-se com mais vigor quando identifica os obstáculos ao entendimento humano, descrevendo-os e refletindo sobre eles.

Enfim, objetivos político-culturais não representam a entronização do fundamentalismo em educação. Trata-se aqui exatamente do oposto. A

intenção emancipatória, correspondente a essa ordem de objetivos, visa ao cidadão e quer a cidadania, na mesma medida em que repele o uso dos aparelhos públicos para favorecer a política vigente; visa despertar a crítica cultural e a denúncia das ideologias tecnocráticas de conformação à ordem estabelecida, na mesma medida em que repele as religiões de Estado, mesmo quando travestidas de “políticas culturais”.

Os níveis e instâncias dos objetivos e intenções

As intenções educativas expressam-se em três níveis: empírico, racional e teórico.¹ Esses níveis de *expressão* das intenções educativas guardam estreita relação com o referencial e envolvem objetivos, conhecimentos e intenções que vimos de propor e de analisar. O *nível empírico* é o da vida cotidiana, dos acontecimentos, dos dados da experiência. A intenção educativa, ao se expressar nesse nível, busca articular respostas aos desafios do dia a dia. Já o *nível racional* é aquele em que os dados estão relacionados entre si pela mediação de conceitos. É um nível mais elevado. Corresponde ao que conhecemos por ciência. A intenção educativa, quando se expressa nesse nível, visa a soluções mais amplas do que as puras respostas empíricas. Ela mira para alvos de maior amplitude, procurando mudanças que ultrapassem a esfera individual e representem aperfeiçoamentos nas relações sociais. Se, no nível empírico, estamos diante de intenções instrumentais, numa atitude respondente, no nível racional encontramos intenções comunicativas, numa atitude antecipatória e organizativa. Mas, embora seja inegável o avanço que a antecipação representa em relação à mera reação, nenhuma delas chega a ser radical. A radicalidade reside no *nível teórico*, aquele em que tudo se relaciona com tudo. A intenção educativa, expressando-se no nível teórico, de globalidade, correspondente à mais ampla visão possível, vai à raiz dos problemas educacionais, já não se contentando com respostas a emergências individuais ou com reformas

1. Valemo-nos dos passos sucessivos de articulação da consciência em face da realidade, tal como formulada em *Ontologia e história* por Vaz (1968).

de caráter institucional, mas postulando mudanças estruturais que visem à libertação do homem diante da opressão/repressão.

Ora as *soluções* propostas em cada um dos níveis de expressão das intenções educativas nada mais são do que os *objetivos* educacionais. Dessa maneira, os objetivos educacionais referem-se a mudanças: individuais, quando as intenções estão no primeiro patamar; institucionais, quando as intenções se alargam; e estruturais, quando atingem o nível de globalidade.

Mas é importante fazer uma advertência: os objetivos mais amplos não excluem os mais restritos; os estruturais não excluem os institucionais nem estes, os individuais. Pelo contrário: incluem-nos. Mais ainda: pressupõem-nos. É pressuposto de um objetivo estrutural, em educação, que ele resolva problemas individuais e institucionais. Mas o oposto não é verdadeiro. O objetivo meramente individual – como o da salvação moral, dos moralistas, ou o do centro individual de interesses, dos escolanovistas –, não se elevando às conexões institucionais e estruturais, deixa de atender ao interesse básico da educação, que é a emancipação humana. Ninguém se livra do peso de uma mochila às costas se não desatar a primeira fivela. Mas ninguém ficará livre desse peso se não desatar todas as demais fivelas.

Uma coisa são os níveis de expressão das intenções educativas e das mudanças esperadas pela ação educativa. Outra coisa, bem diversa, são as *instâncias* de formulação dos objetivos educacionais.² Essas instâncias dizem respeito ao lugar do espaço social em que se dá o estabelecimento dos objetivos. Se o lugar é o espaço da sociedade global, os objetivos são do sistema de ensino (ou de subsistemas na mesma instância, como, por exemplo, o do ensino técnico ou o do ensino superior). Se o lugar é o espaço da escola (ou de um conjunto de escolas sob a mesma administração e

2. Tais detalhamentos, resultantes dos *approaches* teóricos que adotamos, nem sempre são apresentados pela literatura especializada ou, quando o são, nem sempre obedecem a um critério classificatório razoável. Um dos clássicos em matéria de objetivos, *Definir os objetivos da educação* (Landsheere, s.d.), por exemplo, trata dos “níveis” não segundo um critério uniforme de classificação, mas de acordo com a variação das tarefas e dos conteúdos atribuídos a cada um: os fins e os alvos, no primeiro; as categorias comportamentais, no segundo; e as operações, no terceiro.

regulação normativa), os objetivos são institucionais. E se o lugar é o espaço do trabalho pedagógico do agente educativo, os objetivos são individuais. Observe-se que as instâncias de objetivos não dizem respeito ao alvo da ação educativa, mas ao agente formulador.

As três instâncias são importantes na ação educativa, não se podendo hierarquizá-las do ponto de vista do valor. Sua distinção é apenas de natureza locativa e de abrangência. Sem formular objetivos – na instância do sistema, na da instituição ou na do trabalho pedagógico do agente individual –, não se podem alocar recursos e, sem fins e sem meios, não há ação educativa planejada. De outra parte, a formulação de objetivos, nessas instâncias, depende das intenções educativas, de seu caráter, de seu nível de expressão e das mudanças visadas. O referencial crítico em relação a objetivos não pode ser, portanto, a instância de sua formulação, mas o caráter e o nível de expressão das intenções que lhes são subjacentes.

Adotando uma perspectiva emancipatória, que é a nossa, em que a educação é vista como lugar e como instrumento de libertação das classes sociais subalternas, dos grupos de gênero e de etnia discriminados (Apple 1989b) e dos indivíduos reprimidos – a questão dos objetivos, articulada com a das intenções, deixa de ser um problema simplesmente “técnico” (o quê, quem, quando, onde, como) para ser um problema político-estratégico (para quê, para quem, para quando, para onde, com quê e com quem).

Não se deve pensar, contudo, que a instância do sistema, por ser a mais abrangente espacialmente, tenha o monopólio do caráter político-estratégico. Em todas as instâncias, podem expressar-se intenções e corporificar-se objetivos de caráter mais ou menos global e, portanto, mais ou menos emancipador, mais ou menos repressor. É essa perspectiva que permite conferir dignidade e importância ao trabalho do agente educativo *em qualquer instância* onde ele se desenvolva: na esfera mais próxima do trabalho pedagógico – a sala de aula, o laboratório, o campo de pesquisa – ou na esfera mais alargada – um conselho nacional de política educacional, por exemplo.

Desde que esses pressupostos estejam presentes e sirvam como apoio ao olhar crítico do educador comprometido com a emancipação, podemos agora adentrar nos aspectos das intenções e dos objetivos educativos mais “técnicos” ou, se se preferir, mais vinculados à área de metodologia do ensino.

O lócus das intenções educativas

Trabalhando especificamente com a educação escolar, Coll e Bolea (1990) concluíram que, nesse âmbito, as intenções são mais facilmente localizáveis do que em outros. Isso se deve ao alto grau de explicitação do projeto educativo na escola, onde o currículo e os objetivos têm de ser formalizados. Não obstante a ocorrência de fenômenos de dissimulação, como o do “currículo oculto” (Apple 1982), essa explicitação fornece o material empírico – as fontes – do qual se chega ao objetivo.

As fontes para a definição das intenções educativas (e, articuladamente, dos objetivos educacionais) são de natureza:

- a) *psicológica*, enfatizando o estudo dos interesses e necessidades do estudante e dando informações sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos;
- b) *epistemológica dos conteúdos*, destacando a herança cultural como origem da intencionalidade na escola e levando à separação entre conteúdos essenciais e secundários e às relações entre eles;
- c) *socioantropológica*, apontando para a análise das características e necessidades da sociedade, permitindo determinar o que deve ser assimilado para que o estudante venha a ser um agente de mudança e de criação cultural; e
- d) *prático-pedagógica*, propiciando novos posicionamentos (e, pois, intenções) com base na análise reflexiva e valorativa da prática pedagógica, do trabalho docente, da experiência educacional vivida.

Dessas quatro fontes da intencionalidade educativa, as de natureza prático-pedagógica, socioantropológica e epistemológica dos conteúdos têm sido as mais exploradas nos tempos recentes. A psicologia, que no passado ocupou o papel principal na cena educacional, foi passando à posição de coadjuvante e daí para a de bastidor. No entanto, o forte vento do interacionismo, representado pela convergência dos trabalhos de autores como Bruner, Piaget e Vygotsky, tende a resgatar esse papel da psicologia.

As intenções, uma vez estabelecidas e colocadas em curso pela prática pedagógica, podem ser revisadas e reformuladas à luz dos resultados que forem sendo obtidos.

Assim, entende-se por que as intenções, no dizer de Coll e Bolea (1990), “vertebram e impregnam” todo o processo: não se pode ter procedimentos fixos e mecânicos que estabeleçam automaticamente tais intenções e objetivos da educação.

Por outro lado, convém acentuar que as intenções vinculam-se aos sistemas de valores e à ideologia predominante na sociedade, mais diretamente aos grupos que assumem o planejamento e a condução da escola, sendo, portanto, sujeitas a tensões e conflitos. Por aí se vê que não podem ser abordadas de uma perspectiva apenas técnica.³

No longo percurso entre o estabelecimento das intenções e seu acontecer diário, em cada aula, há duas pontas que devem buscar equilíbrio: de um lado está o professor, último elo no processo de concretização das intenções educativas, responsável direto pela sua implementação e detentor das informações necessárias para fazer as adaptações e adequações que cada situação educativa concreta exige. Na outra extremidade, está a sociedade que, por meio das instituições, tem a obrigação de garantir a todos as experiências educativas básicas para seu desenvolvimento e socialização. O equilíbrio difícil e necessário na divisão de responsabilidades e competências dessas duas ordens de critérios para a escolha das intenções educativas tem grande repercussão no planejamento e desenvolvimento dos processos educativos que ocorrem na escola.

Qual deve ser o grau de concretização das intenções educativas? Existem várias alternativas para percorrer o caminho que conduz das intenções aos objetivos educativos. Basicamente, a tarefa depende de dois tipos de decisões. O primeiro diz respeito ao *grau de concretização* dos enunciados, que podem

3. A história da educação brasileira tem, na década de 1970, um exemplo pinacular de como se pode hipertrofiar a dimensão técnica e falsear sua independência em relação à dimensão ideológica: foi o chamado período *tecnicista*, que tantos danos causou à prática e à teoria pedagógicas.

variar em três eixos básicos: o das explicitações – enunciados mais ou menos explícitos, mais ou menos implícitos; o do tempo requerido – intenções a curto, médio ou longo prazo; e o da generalidade/especificidade. Neste último, surgem as propostas hierárquicas para os objetivos: gerais e específicos; finalidades e objetivos instrucionais; finalidades, metas, objetivos gerais, objetivos específicos ou operacionais. É o eixo mais utilizado, às vezes de maneira enviesada, como se fosse a única decisão pertinente no processo de concretização das intenções educativas.

O segundo tipo de decisões refere-se aos *caminhos para a concretização* das intenções. Tais caminhos podem ser os da aprendizagem, dos conteúdos e das atividades. Embora conteúdos, resultados e atividades estejam sempre presentes nos processos de ensino e aprendizagem, a importância que se concede a cada um desses três elementos leva a três caminhos diferentes na formulação e concretização das intenções educativas:

a. *Pelos resultados de aprendizagem*

A formulação com base nos resultados esperados supõe tomar como fio condutor de todo o processo a aprendizagem que o aluno deve ter realizado. Atividades e conteúdos são escolhidos em razão dos resultados esperados. Nessa alternativa, há grande variedade de posturas sobre como concretizar as intenções em função de diversos fatores, como o *grau de concretização* escolhido e a teoria pedagógica tomada como referência.

A maioria das críticas feitas a essa opção liga-se à interpretação behaviorista da aprendizagem. No entanto, cabe apontar que a recusa aos objetivos que enfatizam a execução não leva necessariamente à recusa do caminho dos *resultados esperados de aprendizagem*. Isso quer dizer que se pode pensar em previsão de resultados em outras perspectivas que não as de controle do comportamento.

De fato, não é recente a fundamentação, baseada nos desenvolvimentos da psicologia cognitiva, para o estabelecimento de objetivos com base nos resultados. Trata-se de um esforço para definir objetivos que expressem resultados *ligados a processos mentais*. No entanto, a proposta de concretizar as intenções educativas por uma série de objetivos cognitivos apresenta grandes dificuldades para ser posta em prática. O problema

fundamental é que não dispomos ainda de uma taxonomia de destrezas cognitivas *suficientemente rica e precisa* para estabelecer objetivos cognitivos. As consequências dessa situação são bem conhecidas: os objetivos ficam formulados num nível de generalidade excessivo, sendo pouco úteis para guiar a prática pedagógica. Isso se deve em parte à crise atual da psicologia.

b. *Pelos conteúdos*

Embora a formulação com base nos conteúdos escolhidos seja um dos possíveis caminhos para se concretizarem os objetivos, no momento atual, segundo Coll e Bolea (1990, p. 368), a proposta mais promissora é uma solução mista: *resultados esperados*, definidos como capacidades e *conteúdos*. Isto é, para formular e concretizar as intenções educativas, devem-se selecionar cuidadosamente conteúdos relevantes e pertinentes ao lado da definição dos resultados esperados de aprendizagem (das capacidades que se pretende instalar ou aperfeiçoar).

Na verdade, a ênfase na seleção de conteúdos para a concretização das intenções educativas não é nova, tendo sido comum até os anos 1950. Acusada de refletir uma concepção culturalista de ensino e associada à educação “tradicional”, perdeu terreno e foi dando lugar à via de acesso pelos resultados esperados (objetivos de *execução*). Na prática, essa via nunca foi abandonada e recebeu recentemente uma revitalização com o “enfoque racionalista do currículo” do norte-americano Elliot Eisner, teórico da área.

O enfoque racionalista considera possível e legítimo selecionar conteúdos sem levar em conta os resultados esperados. Nutre-se diretamente das investigações relativas à epistemologia interna das disciplinas científicas.

A principal crítica a esse enfoque é que a estrutura lógica dos conteúdos é identificada com sua estrutura psicológica, quando sabemos que há uma distinção a ser feita entre a estrutura interna de um *corpus* de conhecimentos de uma disciplina científica e a estrutura que deve ser dada a esse conhecimento para o ensinar.

A estrutura epistêmica de uma disciplina pode não ser a mais adequada para o aluno principiante. Uma boa teoria para o especialista não é necessariamente uma boa teoria pedagógica. A estrutura lógica não se

confunde com a estrutura psicológica e ambas são muito importantes para o planejamento de ensino.

Assim, a via pelos conteúdos deixou de ser proposta obsoleta, dada sua confluência com a psicologia cognitiva, e passou a constituir-se como uma alternativa de grande interesse (Coll e Bolea 1990, p. 370). Isso supõe aliar a opção pelos *conteúdos* com a opção pelos *resultados*, entendendo estes como destrezas cognitivas.

c. *Pelas atividades*

A ideia básica subjacente à escolha das atividades de ensino e aprendizagem como fio condutor para formular as intenções educativas é a de que existem determinadas atividades que têm valor em si mesmas: trata-se de identificar as atividades de maior valor educativo intrínseco e favorecer a participação dos alunos nessas atividades. Eisner (*apud* Grande 1979) foi o pioneiro dessa alternativa, propondo, ao lado dos objetivos de instrução, os objetivos expressivos que chamamos de *abertos* em texto sobre o assunto (Castanho 1993, p. 60).

Nos currículos abertos, as intenções educativas concretizam-se em situações de aprendizagem que se supõem frutíferas para os alunos, mas não existe preocupação alguma em antecipar ou quantificar esses frutos. Isso quer dizer que algumas atividades são válidas por si mesmas e não precisam de justificação em razão de resultados de aprendizagem a serem obtidos.

Tal procedimento só é viável no caso de um planejamento de ensino que se limite a proporcionar orientações e princípios gerais sobre o projeto educativo. Nas propostas concretas, nota-se que ou são orientações muito gerais que acabam por ter pouca utilidade, ou são usadas opções combinadas entre si, isto é, mistas: atividades/conteúdos e em alguns casos atividades/conteúdos/resultados esperados, entendendo-se por estes últimos as capacidades ou processos mentais.

Revendo os caminhos

Entendemos que, dos três caminhos apresentados – resultados, conteúdos e atividades –, nenhum deles, isoladamente, cumpre a tarefa de

concretizar, em objetivos claramente definidos, as intenções educativas. No *Balanço*, que apresentamos no final deste capítulo, pretendemos mostrar onde está o viés de fundo desses caminhos.

Mas, desde agora – e de uma perspectiva severamente metodológica –, podemos verificar que traçar objetivos pensando apenas em resultados é procedimento ineficiente, porque os meios (atividades) importam na mesma medida que os fins (resultados). Meios ineptos fazem fracassar qualquer projeto, por melhores que sejam os fins visados. Na outra ponta, estabelecer objetivos com base em atividades significa exatamente o desvio oposto: valorizar os meios sem configurá-los aos fins. No primeiro, a primazia é dada ao produto, com esquecimento do processo produtivo; no segundo, a prioridade vai para a produção, com olvido do produto.

Entre os dois, há o caminho dos conteúdos. Igualmente aqui, se permanecermos levantando a questão em termos metodológicos, veremos que o caminho é isoladamente ineficiente. Isso porque o *conteúdo*, em metodologia do ensino, é o objeto de uma ação didático-instrumental orientada para um fim pedagógico. Se o objeto não tiver conformidade com o instrumento, não será atingido o fim. Se o professor quiser ensinar um acorde musical (*conteúdo*) para que o aluno possa reproduzi-lo (*resultado*), terá de contar ao menos com um instrumento musical e uma pauta (*meios*).

Daí que, do ponto de vista metodológico, o caminho para o estabelecimento de objetivos deverá levar em consideração *o conjunto do projeto pedagógico*, a saber: atividades, conteúdo, resultados. A visão monística em metodologia é superada pela visão de totalidade. Por sua vez, a visão exclusivamente metodológica não oferece a via crítica que uma perspectiva teórica mais ampla pode dar. Disso nos ocuparemos no balanço final.

Princípios norteadores e balanço final

Mesmo considerando a variedade de condições estruturais e conjunturais em que se estabelecem os diferentes sistemas de ensino nos diversos

países e regiões do mundo, tornando impossível a pretensão de legislar com validade universal, ainda assim, é possível indicar alguns *princípios* que podem contribuir para o importante trabalho dos educadores, em vários níveis, no estabelecimento de objetivos. Passamos a apresentá-los, lembrando uma vez mais que eles foram formulados tendo em vista uma realidade global e um sistema de ensino com muitas peculiaridades em relação à situação brasileira.⁴ São nove princípios:

1. A unidade da ciência e a pluralidade das culturas.
2. A diversificação das formas de excelência.
3. A multiplicação das chances.
4. A unidade no e pelo pluralismo.
5. A revisão periódica dos saberes ensinados.
6. A unificação dos saberes transmitidos.
7. Uma educação contínua e alternada.
8. O uso das técnicas modernas de difusão.
9. A abertura na e pela autonomia.

Ao longo destas reflexões, pudemos apresentar uma concepção a respeito de intenções e objetivos da educação que está longe de ser usual. Esperamos que os leitores tenham podido captar o que há de novo nesta proposta, não por reivindicação de direitos de autoria ou demarcação de território com a bandeira da ocupação. Mas realmente por acreditarmos no seu potencial esclarecedor, questionador, crítico.

Iniciamos repisando o que, mesmo sendo trivial em trabalhos desta natureza, a clareza exige não omitir: o caráter social e contraditório da educação. Reafirmamos que, em sociedades dotadas de alguma complexi-

4. Os princípios foram estabelecidos numa proposta elaborada em 1985 por professores do Collège de France, entre eles Pierre Bourdieu, por solicitação do presidente francês François Mitterrand. O texto da proposta foi publicado na RBEP 67 (155) (jan.-abr. de 1986), pp. 152-169, com o título “Proposições para o ensino do futuro”.

dade, a educação é uma atividade planejada, pressupondo o estabelecimento de objetivos, de acordo com certas intenções.

Na busca de fundamentos para as intenções e objetivos da educação, deparamo-nos com a teoria dos interesses cognitivos de Habermas. Apropriando-nos do núcleo significativo dessa teoria, estabelecemos um quadro de correspondências entre conhecimentos, intenções e objetivos da educação. As intenções mais abrangentes são as emancipatórias, a elas correspondendo objetivos político-culturais. Como o quadro é de inclusão progressiva, as intenções e objetivos mais abrangentes servem como referencial crítico em face dos menos abrangentes.

Mas é na seção seguinte que esse referencial se explicita plenamente, quando apresentamos os níveis de expressão das intenções educativas – empírico, racional e teórico –, correspondendo a soluções (ou objetivos) meramente individuais, institucionais e estruturais.

Os objetivos estruturais, nascidos de intenções fundadas na visão global da problemática educacional, incluem e superam (para usar uma linguagem rigorosamente dialética) os individuais e institucionais, quer dizer, buscam a realização também destes, mas mais do que apenas isso.

A seguir, apresentamos as instâncias em que se formulam os objetivos educacionais: a do sistema de ensino, a institucional e a individual. Alertamos claramente os leitores para o fato de tais instâncias serem de caráter meramente locativo, não se devendo atribuir-lhes distinções valorativas. O eixo dos valores corre pelos patamares em que se expressam as intenções: os níveis de expressão.

Na seção seguinte, intentamos uma descrição das fontes para a definição das intenções e objetivos da educação: psicológica, epistemológica dos conteúdos, socioantropológica e prático-pedagógica. Como “fontes”, servem exatamente para o propósito descritivo que nos animou a desenhá-las.

Continuando, mostramos as vias metodológicas que levam das intenções aos objetivos ou, em outras palavras, que permitem concretizar as intenções em objetivos. Localizamos os caminhos dos resultados, dos conteúdos e das atividades. Apreciando-os, fazemos ver que, nessa área, todos os caminhos levam a Roma, não no sentido corrente do dito de que “qualquer via” conduz à capital dos césares, mas no de que “o conjunto

dos caminhos” leva para lá. Ou seja, nenhum dos caminhos isoladamente leva aos objetivos educacionais sem risco de desvio.

Concluído o trabalho classificatório, analítico, descritivo e, enfim, o de recomposição, relacionamento, síntese e crítica, poderíamos ter-nos dado por satisfeitos, já que tínhamos percorrido todas as estações do itinerário científico. Mas não resistimos à tentação de mostrar um exemplo de como estabelecer princípios para uma lista de objetivos com intenções emancipatórias. O nosso exemplo, extraído de uma experiência francesa, situa-se na instância do sistema de ensino. No entanto, acreditamos que sua exposição, na sequência do estudo em que pudemos aflorar categorias de análise das intenções e objetivos, pode servir também para o trabalho em outras instâncias. Como dissemos anteriormente, a instância é apenas um lugar no espaço. Preenchê-lo com competência e seriedade, para gerar objetivos consistentes e viáveis, é tarefa para educadores animados por intenções emancipatórias em qualquer instância: no trabalho pedagógico final, no planejamento e na orientação em nível institucional e, claro, nos próprios núcleos decisórios do sistema de ensino.

Não é tarefa fácil. Mas quem disse que educar pessoas tem a ver com facilidade? *Ad astra per aspera*: caminhar em direção ao que é mais elevado é sempre difícil.

O trabalho pedagógico, direcionado ao entendimento cada vez mais rigoroso das intenções que permeiam todo o fazer educativo, deve levar a uma atuação inteligente no sentido do atingimento dos objetivos da educação. Para isso, há uma exigência técnica, que nunca é neutra e que deve ser enfrentada corajosamente, para que não se fique no espaço da sala de aula com palavras de ordem que apenas desmobilizam, não levando à realização de “ações vitais”, como aconselhava Gramsci.

Referências bibliográficas

- APPLE, M.W. (1982). *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense.
- _____ (1989a). “Currículo e poder”. *Educação e Realidade*, vol. 14, nº 2 (jul.-dez.). Porto Alegre: FE-UFRGS.

- _____. (1989b). *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- BOUFLER, J.P. (1993). “Interesses humanos e currículo: Paradigmas, tendências ou dimensões?”. *Educação e Realidade*, vol. 18, nº 2 (jul.-dez.), pp. 97-108. Porto Alegre: FE-UFRGS.
- BOURDIEU, P. (1991). “Estruturas sociais e estruturas mentais”. *Teoria e Educação*, nº 3, pp. 113-119. Porto Alegre: Pannonica.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J.C. (1975). *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- CASTANHO, M.E. (1993). “Os objetivos da educação”. In: VEIGA, I.P.A. *Repensando a didática*. Campinas: Papirus.
- CHERVEL, A. (1990). “História das disciplinas escolares: Reflexões sobre um campo de pesquisa”. *Teoria e Educação*, nº 2. Porto Alegre: Pannonica.
- COLL, C. e BOLEA, E. (1990). “Las intenciones educativas y los objetivos de la educación escolar: Alternativas y fundamentos psicológicos”. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J. e MARCHESI, A. *Desarrollo psicológico y educación*, II. Madrid: Alianza.
- DOMINGUES, J.L. (1986). “Interesses humanos e paradigmas curriculares”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 67 (156) (maio-ago.), pp. 351-366. Brasília: MEC-Inep.
- FORQUIN, J.C. (1993). *Escola e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FRAGO, A.V. (1995). “Historia de la educación e historia cultural: Posibilidades, problemas, cuestiones”. *Revista Brasileira de Educação*, Anped, nº 0 (set.-dez.), pp. 63-82.
- GRANDE, M.A.R. de L. (1979). *Educação escolar: Finalidades e objetivos*. São Paulo: Saraiva.
- HABERMAS, J. (1987). *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- LANDSHEERE, G. e LANDSHEERE, V. (s.d.). *Definir os objetivos da educação*. Lisboa: Moraes Editores.
- MANACORDA, M.A. (1989). *História da educação*. São Paulo: Cortez.
- MARX, K. e ENGELS, F. (1978). *A ideologia alemã e outros escritos*. Rio de Janeiro: Zahar.

- MOREIRA, A.F.B. (1990). *Curriculos e programas no Brasil*. Campinas: Papirus.
- PARAÍSO, M.A. (1994). “Estudos sobre currículo no Brasil: Tendências das publicações na última década”. *Educação e Realidade*, vol. 19, nº 2 (jul.-dez.), pp. 95-114. Porto Alegre: FE-UFRGS.
- PROPOSIÇÕES PARA O ENSINO DO FUTURO (1989). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 67 (155) (jan.-abr.), pp. 152-169. Brasília: MEC-Inep.
- ROUANET, S.P. e FREITAG, B. (1980). “Introdução”. In: ROUANET, S.P. e FREITAG, B. *Habermas: Sociologia*. São Paulo: Ática.
- SNYDERS, G (1988). *A alegria na escola*. São Paulo: Manole.
- VAZ, H.C.L. (1968). *Ontologia e história*. São Paulo: Duas Cidades.
- YOUNG, M. (1989). “Currículo e democracia: Lições de uma crítica à ‘nova sociologia da educação’”. *Educação e Realidade*, vol. 14, nº 1 (jan.- jul.), pp. 29-39. Porto Alegre: FE-UFRGS.

3

OS CONHECIMENTOS CURRICULARES E DO ENSINO

Maria Isabel da Cunha

Certamente um dos maiores estímulos na ciência é o simples prazer de descobrir coisas, de aprender algo novo sobre o mundo à nossa volta.

Hal Hellman

O questionamento sobre os conhecimentos escolares constitui uma prática relativamente recente. Há não muito tempo, a representação que tínhamos sobre eles era naturalizada e pouco refletida. Parecia que a sua definição correspondia a uma constituição universal, sem demandar questionamentos. O currículo, nesse caso entendido como a seleção de conteúdos escolares e sua seriação, não estava em questão, nem mesmo em cursos de formação de professores. Nesses espaços, a preocupação vinculava-se a formas e métodos de ensinar os conteúdos, mas não encaminhava para o questionamento do que se ensinava na escola.

As chamadas teorias da reprodução, no campo da sociologia da educação, ajudaram-nos a abalar a inquestionável aceitação dos conhecimentos escolares. Elas favoreceram o desvelamento das relações de poder

presentes na escola e explicitaram que não há um arbitrário universal, descolado da cultura, nessa ação; antes, a escola reproduz as relações de dominação próprias da sociedade de classe. Mesmo com a ideia republicana de democratização da escolarização, a definição do que é conhecimento válido para todos é feita pelas classes dominantes com as representações da sua cultura.

Essas considerações sugerem que a compreensão sobre os processos que antecedem a seleção dos conhecimentos que constituem a educação escolarizada requer um mergulho histórico. Exige que se recupere a conexão significativa da educação escolarizada com os movimentos sociais e políticos que defenderam a universalização da educação como elemento-chave da construção da cidadania.

Mesmo registrando a evolução do conhecimento e sua relação com as demandas sociais, a matriz disciplinar está vinculada à concepção epistemológica produzida pela modernidade. Certamente, a seriação e a perspectiva da meritocracia encontram suas justificativas nas crenças dos liberais, que, ao contrapor a tese de que o acesso à educação corresponde ao lugar ocupado pelo sujeito na sociedade, defenderam a lógica do mérito, baseada na “natureza (do indivíduo), descoberta no processo de educação”, como interpretou Dewey (1979, p. 96). Entretanto, o mesmo autor registra um desequilíbrio entre o discurso liberal assentado no mérito e a vocação emancipatória presente no Iluminismo.

Piozzi, tomando a educação superior como ponto de referência, esclarece que “a luta das Luzes pela divulgação do conhecimento teria em perspectiva a diminuição progressiva das desigualdades e dos conflitos de classe, perseguindo o limite da igualdade e da harmonização” (2004, p. 657). A mesma autora recupera escritos de Diderot, em especial o “Plano de uma universidade”, escrito em 1775, a pedido da czarina Catarina da Rússia, como um documento importante na defesa do potencial acesso de todos à educação superior, que, por essa condição, deveria ser mantido pelo Estado. Essa produção inspirou Condorcet, no âmbito dos ideais da Revolução Francesa, a defender o acesso universal a uma educação que deveria ser laica e pública e, no caso da educação superior, vinculada a uma perspectiva profissionalizante. Nesse particular, diferencia os cursos relacionados “às artes mecânicas e liberais, de duração mais curta e conco-

mitantes à atividade profissional, e os de utilidade pública, mais longos e complexos, que demandam dedicação integral dos estudantes” (*ibid.*, p. 667). Para ambos, entretanto, Diderot defendia uma base teórica geral voltada para o desenvolvimento do raciocínio criativo. Mesmo assim, é possível identificar nessa diferenciação, segundo Piozzi, “a natural desigualdade de talentos” que deve ser identificada na progressão dos estudos, por meio do empenho individual dos estudantes.

Nesse documento histórico, a determinação dos “saberes elementares ensináveis” cabia à Sociedade das Ciências e Letras, onde se abrigavam os sábios reconhecidos pela sua condição de inventores e pensadores.

Por essa matriz, que inspira o mundo ocidental, é fácil compreender de que forma e por que razões os rituais escolares foram definidos. Dessa análise, é possível destacar alguns pressupostos.

O primeiro deles refere-se à concepção de que o conhecimento é universal e, como tal, constitui-se como base para a educação escolarizada em geral, sem fazer uma conexão com o contexto cultural particular dos educandos.

O segundo explica a base da seriação que caracteriza a organização dos rituais escolares e a sequência dos conteúdos. Essa era uma condição fundamental para hierarquizar a capacidade dos estudantes na progressão dos estudos, segundo seus dons e esforços.

O terceiro, estribado na crença da universalidade do conhecimento, defendida nessa proposta, outorga a pessoas “sábias”, pertencentes ao espaço acadêmico, o poder de decidir qual é o conhecimento válido. Nesse sentido, compreendendo a sociedade hierarquizada, o prumo dessa decisão necessariamente se vincularia com as classes dominantes e com uma concepção de educação ligada às elites.

O quarto alicerça-se na crença de que a escolarização, como direito de todos e dever do Estado, garantirá a construção de uma nova ordem, baseada na democracia. Entretanto, por contradição, assume a dualidade de propostas educacionais, dicotomizando os conhecimentos ligados à base material da sociedade, ou seja, ao mundo do trabalho, e outra dirigida às classes dirigentes, que seriam mais longas e exigiriam tempo integral.

Essa descrição chama a atenção, ainda que de maneira sucinta, para o fato de que compreender e intervir no conhecimento escolar exige uma reflexão que recupere a matriz histórica de sua distribuição e escolha. Não se pode esquecer que até a metade do século XX, “nas representações imaginárias da sociedade francesa, as instituições escolares públicas eram o símbolo do afiançamento dos princípios republicanos e democráticos, uma vez que as idéias progressistas significavam a ampliação da igualdade de possibilidades e suas funções contribuíam para superar as assimetrias de origem”, como afirma Sidicaro, no prefácio de *Os herdeiros*, obra de Bourdieu e Passeron (2003, p. XIX). O ideário francês, com fortes influências no Ocidente em geral e no Brasil em particular, inspirou a organização dos sistemas educacionais públicos, e a universalização da escolarização incluída no ideário republicano ocultou as tensões que permeavam o cotidiano escolar.

O conhecimento escolar: Do fatual ao processual

Não foi sem perplexidade que nos confrontamos com os estudos dos sociólogos franceses e anglo-saxões que punham a nu a condição de exclusão produzida pelo sistema escolar. Proclamavam eles que os sistemas escolares reproduziam e premiavam, com o argumento da desigual capacidade intelectual, o que, na realidade, eram as sequelas das assimetrias sociais que se mostravam nas escolas.

Estudar as escolas como instituição, associando-as ao campo da sociologia política da educação, tornou-se fundamental. Aprendemos, como afirma Bernstein (1990), que os sistemas educativos representam, através da história, o maior dispositivo que têm os Estados e as sociedades para o processo de reprodução e transformação cultural. Para o autor, constitui-se no dispositivo mais específico, formal, material e extenso que possibilita o encontro entre poder, conhecimento e consciência.

O impacto dessas compreensões teve repercussões no campo da educação, incluindo as políticas orientadoras de perspectivas progressistas que guiavam as experiências dos sistemas de ensino, na etapa de redemocratização do Estado brasileiro. Os discursos hegemônicos foram substi-

tuídos por diferentes correntes acadêmicas e partidárias, dando origem a alternativas distintas de trajetórias institucionais.

Em que pesem as diferenças que caracterizavam as teses dos distintos movimentos, consolidou-se a compreensão de que o conhecimento escolar e acadêmico, até então naturalizado na sua legitimidade pela modernidade, foi posto em questão e tornou-se objeto de reflexões teóricas e investigações empíricas. Tomou-se como um referente que a produção do conhecimento é uma produção humana e, portanto, afetada pelas condições históricas e objetivas das pessoas e das sociedades que produziram esse conhecimento.

Geraldi (2004, p. 601) auxilia essa compreensão afirmando que houve um tempo em que se acreditava

que a natureza nos fornecia a si própria como objeto de nossos estudos, operação contínua de esquadriamento com o qual dividíamos lotes, às vezes murados e intransponíveis. Acompanhando essa crença, esforçávamo-nos para enxergar também fenômenos humanos com a mesma suposta objetividade (...) controlando a “vergonhosa” subjetividade das compreensões.

Os efeitos da defendida objetividade são facilmente observáveis nos currículos escolares. É de lamentar que a ideia da neutralidade científica, como critério explicitador de rigor, tenha banido das práticas escolares a história das ciências e a possibilidade de partilhar com os professores e estudantes os contextos em que os conhecimentos foram produzidos, incluindo a condição humana dos sujeitos aí envolvidos. Sabiamente, afirma Vieira Pinto (1985, p. 75) que “a compreensão da evolução do conceito de ciência ao longo de sua história é o único modo de que dispomos para adquirirmos os dados que nos revelem a sua essência. A história da conceituação da ciência é que nos dá o conceito de ciência”. O conhecimento científico que nutre os conteúdos escolares, portanto, é uma criação humana, realizada na descoberta da possibilidade de transpor para o plano subjetivo o que acontece no espaço objetivo da realidade.

Os estudantes precisam aprender o teorema de Pitágoras, as leis de Newton e de Mendell, a teoria de Darwin, as ideias de Voltaire e tantas outras formulações científicas. Ouvem referências que vão desde a retratação de Galileu até o impacto das ideias de Freud, Marx ou Mead, passando pela

teoria quântica de Born, Heisenberg e Einstein. Entretanto, o que lhes é proposto são os resultados sintetizados desses conhecimentos ou, não raras vezes, a repetição memorizada de fórmulas e datas que decorrem dos processos científicos que os produziram.

Hellman (1998) nos brinda com um interessante estudo, em que explora os grandes embates das ciências. Diz ele que os fatos e as teorias são apenas produtos da história, concordando com Vieira Pinto. Afirma que é “o processo que é a ciência viva, pois é o que torna a atividade excitante para os que a praticam (...) porque o processo da descoberta científica está carregado de emoção” (p. 14). Desvela que há um processo pleno de tensões e interesses que provocam o conhecimento, envolvendo os sujeitos produtores numa condição que aciona subjetividades historicamente produzidas. Elege dez casos, a seu critério, apresentados numa ordem histórica não rigorosa, que informam o leitor como o conhecimento é fruto de condições humanas e históricas, em que as formas de legitimação são imbricadas em conflitos e inseridas em fortes estruturas de poder.

A ciência, que como produto se apresenta ascética e generalizadora, foi produzida em situações contextualizadas e plenas de tensões. As pessoas que a protagonizavam mobilizaram inteligência e energia, mas também interesses, frustrações, utopias e vaidades, num amálgama de condições cognitivas, políticas, emocionais, enfim, humanas. Certamente, o estudo dos casos descritos por Hellman poderia ser bem mais instigante e formativo para nossos estudantes do que a memorização das leis, tabelas e cálculos, favorecendo um processo cognitivo complexo e uma visão sociocultural importante. Acima de tudo, favoreceria o espírito inquiridor e a visão de complexidade tão necessária a sua formação. Poderiam eles esquecer leis e fórmulas, mas certamente se apropriariam da compreensão dos modos de produção do conhecimento, sua relatividade e provisoriade. Essa condição os ajudaria a viver suas próprias tensões na procura do conhecimento e, mais do que reproduzir o já dito, incentivaria os alunos a interpretar criticamente o que aprendem.

Nesse sentido, forma e conteúdo apresentam-se articulados e o ensino poderia supor as dicotomias tradicionais entre cognição, afetividade e compromisso. Carranza (2000, p. 15) denuncia o equívoco de certas práticas de processos escolares, em que as aprendizagens referentes a participação

e compromisso ficam a cargo de projetos específicos, desconectando-se do conhecimento cognitivo disciplinar, imaginando que o primeiro se produz exclusivamente

em espaços “não áulicos” como projetos especiais, espaços de convivência, projetos de extensão, gestão participativa, vínculos com a comunidade etc., enquanto o espaço do instrucional, o pedagógico no sentido estrito, ocorre dentro da sala de aula e corresponde ao cognitivo propriamente dito.

Continua a autora afirmado que essa posição representa um perigo, pois se desconectam as experiências de práticas democráticas com a qualidade do ensino que ocorre na sala de aula, “âmbito medular onde se constituiu a melhor tradição da educação republicana, da igualdade através do acesso ao conhecimento” (*ibid.*).

Lamentavelmente, nossos alunos – e muitas vezes nossos professores – estão frequentemente distantes dessas análises que os fariam interagir com o conhecimento e lhes dariam a condição motivadora de compreender e intervir social e intelectualmente, como sujeitos também produtores do conhecimento. De certa forma, continuam a “assistir” e a “dar” aulas que mobilizam a memorização e a resolução de exercícios (quase mecânicos) de repetição e aplicação descontextualizadas dos conteúdos, que não fazem sentido para suas vidas nem para as de quem os produziu. Teríamos de evoluir da perspectiva usual de “dar e assistir aulas” para a condição de “fazer aulas” (Anastasiou e Alves 2004), pois nesse processo é que se constrói a relação pedagógica que mobiliza o professor e os estudantes sobre o objeto de estudo, por meio de estratégias de ensino-aprendizagem mutuamente relacionadas e que colocam todos como sujeitos aprendentes, ainda que com papéis próprios de suas condições.

Escola e conhecimento: Repercussões e impactos na docência e no projeto pedagógico da escola

Os professores são produtos de um sistema de formação que ainda opera, com significativa ênfase, na direção de um conhecimento estático,

nem sempre contextualizado histórica e socialmente. Tendem a repetir as práticas escolares oficiais e tradicionalmente construídas e se orientam, em grande parte, por representações do senso comum. Por sua vez, a formação profissional que recebem na universidade não consegue ter a efetividade necessária para alterar a construção cultural e histórica que constitui o senso comum que necessitaria ser ponto de partida da reflexão teórica para se tornar num novo senso comum (Sousa Santos 1988). Muitas vezes, a formação profissional também opera na mesma direção das práticas escolares caracterizadas pela apropriação memorística do conhecimento ou por processos compartimentados que desconectam a teoria da prática e do conhecimento de subjetividade histórica.

Como parte de sua condição de trabalho e formação, os professores utilizam o livro didático, principalmente nos níveis fundamental e médio, como recurso e são pouco autônomos nas decisões que tomam sobre o que ensinar e por que ensinar. O livro, que deveria ser apenas um recurso de apoio, torna-se guia da agenda docente e substitui, muitas vezes, a necessária energia questionadora que deveria fazer a mediação entre a condição dos estudantes, incluindo sua cultura e linguagem, e o conhecimento disponível.

Não se trata de culpar os professores e a escola. Essa é uma solução injusta e, acima de tudo, inócua. Trata-se de tentar enfrentar o problema dos conhecimentos escolares e acadêmicos com mais empenho, implementando essa discussão nos currículos dos cursos de formação e nas práticas de ensinar e aprender que se desenvolvem em seus cotidianos. Essa condição exige, mesmo, uma ampliação da discussão no seio da sociedade mais ampla que, ao seu modo, também ratifica de forma acrítica os conhecimentos escolares tradicionais. Não são raras as vezes em que os pais atribuem valor a “cadernos cheios” e lista de conteúdos ampliada, orgulhosos quando seus filhos são capazes de recitar informações acionando dispositivos de memória. No senso comum, ser educado significa ser erudito, entendida essa qualidade como a condição de discorrer, mesmo que acriticamente, sobre uma ampla gama de temas considerados válidos pela cultura dominante.

É interessante registrar que o discurso vigente no âmbito educativo afirma um compromisso com a cultura e com o contexto dos alunos, com a condição de descentralização regional, com a aceitação da diferença, da

flexibilidade, enfim, muitos atributos que denotam uma consciência crítica e uma postura emergente. Em geral, essas afirmativas são derivadas das teorias valorizadas no campo ideológico da educação.

Entretanto, na prática cotidiana, não são muitas as mudanças ocorridas. Os conteúdos são universalmente definidos e quase sempre não respeitam a diversidade de interesses, particularidades e posições dos diferentes grupos sociais, reforçando a hegemonia. As diretrizes nacionais são ressignificadas pelos grupos editoriais, responsáveis pelos livros didáticos, no caso da educação básica. Como afirma Torres (1996, p. 87), o conhecimento acadêmico dominante “é embalsamado dos livros de texto com a intenção de facilitar o trabalho do coletivo dos docentes ao apresentar-se já como conteúdo selecionado e com a pretensão de neutralidade ideológica”. São os chamados especialistas que definem o conteúdo válido, e as autoridades educativas lhes outorgam uma condição de legitimidade oficial, incluindo a cultura visual. Giroux (1985, p. 14) tem denunciado que a cultura visual se sustenta numa perspectiva de classe social, etnia e gênero e favorece “a manipulação ao responder à lógica da fragmentação que supõem a divisão do trabalho e o imediatismo da informação”.

A posição pouco reagente dos professores diante dessa condição tem origens históricas e culturais. O livro representa, na cultura letrada, uma autoridade legitimada. Desde suas representações, dizem Alvarez, Furió e Coscio (2005), os professores

não percebem que seja de sua incumbência selecionar conteúdos culturais, analisar inclusões, interesses a que servem; em geral demandam atenção somente a formulação de objetivos e metodologias, distanciando-se do questionamento e interpretação do conhecimento escolar, em especial aqueles presentes no livro didático.

Na educação superior, ainda que com peculiaridades próprias, os processos de alienação tendem a se repetir, mas numa outra direção. O aligeiramento da formação e as condições de ingresso dos alunos sugerem uma condição superficial de apropriação do conhecimento específico. Nesse âmbito, a problemática parece extrapolar a definição de conteúdos para o

ensino e residir em grande parte na fragilidade da intervenção dos alunos nos conteúdos propostos. Em recente pesquisa, Balduzzi, Corrado e Goñi (2005), com base em estudos na Argentina e na França, demonstraram que 93% dos estudantes respondentes afirmam estudar em cadernos de apontamentos próprios como primeiro recurso de aprendizagem. Apontamentos que são feitos em aula ou copiados de colegas de anos anteriores. Com forte indicação, surge, em segundo lugar, a leitura de textos parciais, multiplicados em fotocopiadoras. Só 11% dos respondentes afirmaram ter lido livros durante sua formação. Esses dados revelam processos fracionados de apropriação do conhecimento de significação discutível, no contexto de uma formação profissional consequente.

A questão do conhecimento curricular e do ensino, portanto, extrapola o processo de seleção de conteúdos; abrange as formas de apropriação desses conteúdos, reafirmando o pressuposto de que conteúdo e forma constituem um todo. Se na educação superior há maior independência dos currículos e dos docentes na eleição de conteúdos, as práticas cotidianas da cultura acadêmica dificultam uma formação com mais qualidade, entendendo essa como um atributo do protagonismo intelectual e de cidadania.

Em outro estudo, tendo como base as contribuições teóricas de Bernstein (1990), afirmamos que as decisões pedagógicas não são autônomas; são, antes, dependentes historicamente das relações da educação com a produção (Cunha e Leite 1996). Assim, dos docentes, costuma-se esperar um conhecimento do campo científico de sua área, alicerçado nos conhecimentos da ciência. Entretanto, como a formação que tiveram sustentou-se, preponderantemente, na visão de ciência como produto, os docentes enfrentam dificuldades para realizar um diálogo interdisciplinar, próprio da visão de processo. Afastam-se da condição de autoria, aceitando executar o que foi decidido sem sua intervenção e, como consequência, abdicam da mediação necessária entre conhecimento científico e o contexto sociocultural em que convivem com seus alunos.

A tradicional seleção de conteúdos dos exames vestibulares das universidades com vagas mais competitivas constitui um exemplo fantástico da compreensão de conhecimento e da formação que presidem a academia. A amplitude dos conteúdos e a sua generalidade interferem nas decisões dos currículos escolares, em especial da escola média, exigindo desta uma

condição que extrapola suas possibilidades e seus objetivos formativos, com vistas à cidadania, mesmo quando possuem estruturas adequadas de funcionamento. Não é à toa que os chamados cursinhos pré-vestibulares se tornaram uma instituição legitimada socialmente e pouco questionada na análise do sistema oficial de ensino. Faltam estudos e pesquisas mais consistentes para analisar esse fenômeno da educação brasileira, que se tornou uma excrescência aceita e naturalizada na sociedade. É sabido que, se a maioria dos professores universitários e dos profissionais bem-sucedidos em seus espaços de trabalho tivesse de se submeter aos exames vestibulares mencionados, certamente não alcançaria bons resultados. Que significado tem essa condição? Que sentido pedagógico possui a listagem de conteúdos exigidos dos estudantes sem questionamento mais rigoroso de sua significação? O que sinaliza essa realidade da educação brasileira para a sociedade, para as autoridades educacionais e para a academia? Somente o atendimento a um processo concorrencial e seletivo? Mesmo que assim fosse, tem sentido orientar a escola de “boa qualidade” para essa perspectiva? Mas, se não for essa a forma meritocrática de seleção, qual seria a opção? O que tem a ver essa política com os conhecimentos escolares? Como interfere no projeto político-pedagógico das escolas e das universidades?

Os conhecimentos escolares são meios para alcançar os objetivos sociais da educação, universalmente aceitos na sua relação com a apropriação da cultura historicamente produzida, com a socialização dos educandos e com a formação da cidadania no contexto democrático de nação. No caso da educação superior e profissional, a inclusão da formação para o trabalho se insere na perspectiva anterior.

O projeto pedagógico das instituições educativas precisa pautar-se por esses objetivos amplos, com a autonomia necessária à sua ressignificação diante dos contextos culturais e sociais que dão especificidade à missão educativa que executam. É preciso perceber que há relação estreita entre o projeto pedagógico e a seleção e o trato do conhecimento, incluindo uma posição epistemológica coerente com a visão educativa que preside seus pressupostos. A decisão sobre o que ensinar é tributária da posição sobre por que e para quem ensinar e, portanto, carregada de valores que constituem as perspectivas políticas da educação.

Conhecimento escolar e prática educativa

Compreender a ciência numa dimensão social requer conhecimentos de história, política, sociologia e demais ciências sociais. Exige, principalmente, uma postura epistemológica que contemple a complexidade e a visão plural dos fatos e acontecimentos.

A questão do conhecimento escolar e acadêmico está articulada com os demais desafios da prática educativa. Nesse particular, imbrica-se com a perspectiva da formação e da autonomia dos professores como coletivos profissionais. Articula-se inexoravelmente também com a instituição escolar em seus rituais e culturas. Portanto, não pode ser tratada isoladamente, ainda que sua análise requeira procedimentos próprios.

Para fins de encaminhamento, alguns aspectos e alternativas podem ser considerados na perspectiva de contribuir com a reflexão sobre os conhecimentos curriculares e o ensino. Não se trata de definir passos previamente delineados, nem imaginar que, com essa condição, estariámos esgotando a problemática. Procura-se, apenas, pontuar aspectos que podem se agregar a uma pauta de reflexões e continuar a abordagem de tema tão importante.

1. Considerar que a definição dos conhecimentos curriculares está articulada com uma perspectiva histórica que revela o sentido que a sociedade, por meio de um projeto de Estado, dá à educação escolarizada. Portanto, não há um arbitrário universal nessa escolha; ela deriva de um contexto político e social. Uma escola que ignora sua trajetória e a de seus estudantes e professores tende a reforçar processos memorísticos. Para Lefebvre (1991, p. 49), “todo o conhecimento, em primeiro lugar, é prático. Antes de elevar-se ao nível teórico começa pela experiência (...) pois somente a prática nos põe em contato com a realidade objetiva”. Uma escola que não reconhece o cotidiano e o que influencia seu contexto não é capaz de reconstruir o conhecimento experiencial, diz Litwin (2000), da mesma perspectiva. Vale registrar, entretanto, que não basta que a escola assuma o cotidiano como ponto de partida. Ela precisa reconhecer e incluir os processos que fazem pontes entre a cultura e o novo conhecimento. A condição de tomar a prática como ponto de partida da reflexão sistematizada

que aciona a teoria exige uma intencionalidade que rompe com o paradigma da ciência moderna, que, além de dicotomizar teoria e prática, privilegiou a primeira em detrimento da segunda. Mais ainda, assumiu a concepção de que a prática se constituía na aplicação linear da teoria e, portanto, essa ordem deveria inspirar a organização do conhecimento escolarizado. Os currículos, nos seus formatos tradicionais, revelam claramente essa perspectiva. Iniciam pelas grandes generalidades e pelo conhecimento do passado para depois desenhar possibilidades de conteúdos aplicados e contemporâneos. Na maioria das vezes, as conexões entre as matrizes científicas e os problemas reais escapam aos estudantes ou os frustram, pela impossibilidade de inverter o processo de produção de conhecimento, dando respostas aos problemas da prática.

Essa condição não significa a inexistência de conteúdos prévios, que façam parte dos objetivos educacionais, mas requer uma leitura interpretativa da cultura dos estudantes para propor estratégias de ensino que localizem referentes que os ajudem a fazer a relação entre seu universo experencial e os objetivos de ensino. Nessa travessia, ressignifica-se a condição da docência, em que o professor já não é um transmissor de informações, mas se constitui numa ponte que estabelece as mediações entre o conhecimento escolarizado e as estruturas cognitivas e socioculturais dos estudantes.

2. Perceber que a perspectiva conceitual e valorativa do projeto pedagógico corresponde a uma epistemologia, ou seja, a uma concepção de conhecimento. Os valores que subjazem ao processo social produzem uma forma de conhecimento, sua natureza e processo de produção. Dele decorrem os rituais curriculares, incluindo os tempos e espaços de distribuição do conhecimento, as práticas pedagógicas eleitas e as estruturas de poder que as sustentam.

As questões relacionadas ao conhecimento escolar não se esgotam na listagem de conteúdos. A formação dos estudantes se constitui das múltiplas relações que compõem suas vivências, dentro e fora da escola. Trata-se da *humana formação* de que nos fala Freire (1977), ampliando a compreensão da relação entre escola e cultura social. As relações humanas constituintes do cotidiano escolar, os exemplos e testemunhos apreendidos

pelos estudantes, os rituais e as práticas sociais que acontecem no ambiente escolar e acadêmico se incluem nos conhecimentos escolarizados. Muitas vezes, são esses os que marcam a formação dos estudantes, mais do que as aprendizagens das diferentes matérias de ensino. Precisam, pois, ser objeto de atenção tanto quanto o é a listagem dos conteúdos, e têm presença inequívoca no projeto pedagógico.

3. Aceitar que a escola/academia tanto distribui conhecimentos como reflete imagens que revelam ideologias (Bernstein 1990), assumindo posições que valorizam ou desvalorizam sujeitos, culturas e linguagens. As imagens compõem um conhecimento curricular que afeta as subjetividades, incluindo o olhar sobre o conhecimento. Nessa relação, os processos de ensino e as relações pedagógicas assumem capital importância, ainda que não estejam explicitamente arrolados como conteúdos escolares.

Os processos de inclusão e exclusão que estão presentes no cotidiano escolar nem sempre têm sido objeto de reflexão e, em geral, não são assumidos como um problema pedagógico. Nesse particular se poderiam incluir as questões relacionadas a gênero, etnia e classe social, principalmente. Mas há novas categorias surgindo na contemporaneidade que se revelam na cultura da escola/academia, como a discriminação dos obesos e dos portadores de necessidades especiais, para registrar as mais evidentes. Mesmo que se registrem mudanças no imaginário social sobre essa gama de diferenças, especialmente protagonizadas por ações afirmativas de políticas públicas, a mudança cultural precisa contar com a escola e com a família para se instituir. Trata-se de um conhecimento curricular que necessita de ações propositivas que incluam uma vigilância permanente dos preconceitos presentes na sociedade e revelados no ambiente educativo. São conhecimentos de natureza vivencial, que incluem uma ética necessária ao discurso da igualdade solidária que permeia comumente os projetos pedagógicos instituídos. Sendo vivenciais, exprimem-se principalmente pelas práticas cotidianas, pelos exemplos e pelas ações propositivas. É preciso, entretanto, não dicotomizar essas iniciativas do conhecimento curricular que é objeto da sala de aula. Segregá-las a espaços e tempos especiais significa, por si só, uma forma de exclusão. O desafio é incluir esse conhecimento como um princípio e torná-lo visível na ação dos educadores e educandos.

4. Compreender que os professores são portadores de conhecimentos que, considerando o universo curricular da educação escolarizada, representam formas valorativas de lidar com esse conhecimento. Portanto, não ensinam só o conteúdo disciplinar a seus alunos, mas as formas de percebê-lo e apresentá-lo aos estudantes. Explicitam valores do campo científico que representam e influenciam a relação que os estudantes estabelecem com o saber. Nesse sentido, há dois aspectos subjacentes à escolha de conteúdos e à forma de desenvolvê-los com os estudantes: a forma e a cultura. Essa perspectiva reforça a compreensão da não neutralidade da ciência, compreendida como uma ação humana e histórica. Ianni (1986, p. 45), tendo como referência a educação superior, localiza tendências nesse sentido, caracterizando-as como *colonialistas*, quando o professor se filia sem questionamentos a grupos e teorias de forma inquestionável, que se tornam *nacionalistas* quando, ao contrário, bloqueiam visões externas; *cosmopolitistas*, quando a última novidade passa a ser o que vale em termos de conhecimento em determinado campo; e *internacionistas*, que envolveriam uma incorporação crítica dos conhecimentos produzidos independentemente de território e origem, mas cotejados com a realidade social que constitui o pano de fundo da apropriação dos sujeitos. Certamente se poderia discutir a nomenclatura utilizada pelo autor, mas, mesmo assim, é interessante visualizar a organização dessas tendências que interferem nas práticas pedagógicas acadêmicas. No caso da educação fundamental e média, dada a menor possibilidade de escolha dos conteúdos por parte dos professores, certamente há menos impacto das tendências mencionadas. Mesmo assim, a visão que o docente imprime ao escolher a que pontos dar maior ênfase ou menor importância revela sua condição ideológica e valorativa em relação aos temas curriculares.

Importa é construir com o estudante uma visão de totalidade, mesmo que não se tome esse conceito da perspectiva de conhecer tudo de tudo, como afirma Vasconcellos (1995). Para o autor, conhecer numa perspectiva de “totalidade é fazê-lo de forma adequada, ou seja, na essência, determinando objetos do conhecimento que são mais relevantes” (*ibid.*, p. 110), mostrando-os na sua interdependência e em suas relações.

5. As pesquisas sobre as práticas escolares e acadêmicas podem colaborar com a compreensão teórico-prática dos desafios enfrentados pelos professores e alunos no trato do conhecimento escolar. Criticar o que pode ser diferente e dar visibilidade ao que alcança resultados positivos constitui uma forma de valorizar a reflexibilidade e sistematizar as práticas curriculares em que o ensino e o conhecimento sejam eixos articuladores.

A reflexão realizada no terreno escolar sobre esse tema deve se sobrepor à perspectiva que assumem os tradicionais conteúdos escolares e seu cumprimento de forma naturalizada. Mesmo os Parâmetros Curriculares Nacionais, no caso da educação básica e média, como as Diretrizes Curriculares, próprias da educação superior, precisam ser ressignificados por sistemas de ensino, escolas e professores, fazendo a mediação do estabelecido nesses dispositivos com decisões valorativas tomadas com base nos contextos sociais e culturais em que se situam.

Jitrik (2000) afirma ter muita satisfação quando ouve seus alunos dizerem: “Fiquei pensando nas coisas que dissetes... fiquei pensando nas tuas posições... fiquei pensando nas tuas perguntas...”, porque essa condição estimula a sua docência. São frases que estabelecem as condições de continuidade e os que a perseguem “o fazem porque a continuidade é o princípio erótico por excelência (...) pois é na continuidade que se estabelece nossa esperança de duração” (*ibid.*, p. 15).

Minha expectativa é de que estas reflexões produzam nos leitores a necessidade da continuidade. Serei, então, feliz como Jitrik!

Referências bibliográficas

- ALVAREZ, M.T.; FURIÓ, M.E. e COSCIO, L. (2005). “Los textos escolares y su función dentro del sistema educativo en la construcción de una sociedad democrática”. *I Congreso Nacional de Educación Comparada*. Buenos Aires, Argentina, novembro. CD-ROM.
- ALVES, E.P.; CARARO, J. e FIGUEIREDO, R. (1998). “Conteúdos de ensino: Da prática desafiadora à práxis transformadora”. In: CARVALHO, J.M. *Metodologia do ensino superior*. Vitória: Edufes.

- ANASTASIOU, L.G.C. e ALVES, L.P. (orgs.) (2004). *Ensinação na universidade. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 3^a ed. Joinville: Univile.
- BALDUZZI, M.; CORRADO, R. e GOÑI, J. (2005). “Alumnos avanzados, prácticas de estudio y culturas disciplinares en la universidad: Algunas hipótesis para un análisis relacional”. *I Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación*. Buenos Aires, novembro. CD-ROM.
- BERNSTEIN, B. (1990). *Poder, educación y conciencia: Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J.C. (2003). *Les héritiers, les étudiants et la culture*. 2^a ed. Paris: Minuit.
- CARRANZA, A. (2000). “Pedagogía, escuela y reforma educativa”. *Cuadernos de Educación*, año 1, nº 1 (jul.). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, Centro de Investigaciones, Facultad de Filosofía y Humanidades, pp. 11-17.
- CUNHA, M.I. e LEITE, D. (1996) *Decisões pedagógicas e estruturas de poder*. Campinas: Papirus.
- DEWEY, J. (1979). *Democracia e educação*. São Paulo: Nacional.
- FREIRE, P. (1977). *Educação como prática da liberdade*. 7^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GERALDI, J.V. (2004). “Pelos caminhos e descaminhos dos métodos”. *Educação e Sociedade*, vol. 25, nº 87 (maio-ago.), pp. 601-610.
- GIROUX, H. (1985). “Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: Un análisis crítico”. *Dialogando*, nº 10. Santiago do Chile: Rede Latinoamericana de la Investigación Educativa de la Realidad Escolar.
- _____. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- HELLMAN, H. (1998). *Grandes debates da ciência. Dez das maiores contendas de todos os tempos*. São Paulo: Edunesp.
- IANNI, O. (1986). “O professor como intelectual: Cultura e dependência”. In: CATANI, B. et al. *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Edusp, pp. 39-49.

- JITRIK, N. (2000). “Pensar la literatura, pensar en la literatura”. In: HERRERA DE BETT. *Lengua y literatura. Temas de enseñanza e investigación. Segundas Jornadas sobre Investigación y Enseñanza de la Lengua y de la Literatura*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, pp. 13-20.
- LEFEBVRE, H. (1991). *Lógica formal/lógica dialética*. 5^a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- LITWIN, E. (2000). “La enseñanza y el conocimiento en la universidad: Nuevas categorías para su análisis”. In: HERRERA DE BETT. *Lengua y literatura. Temas de enseñanza e investigación. Segundas Jornadas sobre Investigación y Enseñanza de la Lengua y de la Literatura*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, pp. 21-29.
- PIOZZI, P. (2004). “Da necessidade à liberdade: Uma nota sobre as propostas de Diderot e Condorcet para o ensino superior”. *Educação e Sociedade*, vol. 25, nº 88 (out.), pp. 641-545.
- SOUSA SANTOS, B. (1988). *Um discurso sobre a ciência*. Porto: Afrontamento.
- TORRES, J. (1992). *El currículum oculto*. Madri: Morata.
- _____ (1996). *Globalización e interdisciplinariedad: El currículum integrado*. Madri: Morata.
- VASCONCELLOS, C. (1995). *Planejamento: Plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo*. São Paulo: Libertad.
- VIEIRA PINTO, A. (1985). *Ciência e existência. Problemas filosóficos da pesquisa científica*. 3^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

4

AS FORMAS E PRÁTICAS DE INTERAÇÃO ENTRE PROFESSORES E ALUNOS

Pura Lúcia Oliver Martins

Tratar o fenômeno do ensino como uma totalidade concreta, buscar suas determinações, pensá-lo em conexão com outras práticas sociais é o que se procura fazer, do ponto de vista de uma concepção crítica do trabalho da didática.

Rios (2001, p. 55)

Falar das formas e práticas de interação entre professores e alunos, como uma das dimensões da didática, implica um resgate histórico do movimento dos educadores-sujeitos dessa história nos últimos 35 anos. Isso porque a interação entre professores e alunos e suas implicações na aprendizagem escolar assumem diferentes formas, de acordo com o momento histórico em que essa aprendizagem se realiza.

Historicamente, é muito comum ouvir nos meios educacionais, sobretudo entre os alunos, afirmações como: “aquele professor não tem didática...”; “ele tem conhecimento, mas não sabe comunicar”; “o professor

conhece o assunto da sua matéria, mas não sabe transmitir”. Tais expressões revelam a importância das formas e práticas de interação entre professores e alunos na busca do conhecimento. Além disso, mostram que a didática é usualmente vista como sinônimo de métodos e técnicas de ensino e, mais que isso, que a escola é tida como a instituição que transmite¹ conhecimentos. Tal representação encontra sua razão de ser no enfoque que durante muitos anos, sobretudo na década de 1970, foi dado a essa área do conhecimento pelos estudiosos. Surghi (1975, p. 2), por exemplo, conceitua a didática como “a disciplina de caráter instrumental; posse dos meios necessários para manejar, com maior ou menor diretividade, a aprendizagem que o aluno realizará, de acordo com fins já determinados”.

No entanto, embora no senso comum essa representação ainda se manifeste com frequência, ao longo dos últimos 35 anos, a didática passou por intenso questionamento e deixou de ser considerada disciplina instrumental ocupada apenas com o fazer e passou a ser entendida como uma área do conhecimento, com objeto de estudo próprio, qual seja, o processo de ensino e suas relações.

Em consonância com esse movimento, em meados da década de 1980, estudos realizados por Martins (1989) abordam a didática, não como guia da ação prática como pretendem os manuais, mas, ao contrário, como expressão de uma prática determinada, num momento histórico determinado. Dessa perspectiva, escreve a autora, “a didática terá de se transformar numa disciplina que busca compreender o processo de ensino em suas múltiplas determinações, para intervir nele e reorientá-lo na direção política almejada” (p. 176).

Já no início deste século, Veiga (2004, p. 16) defende a ideia de que

analisar e revisar o processo de ensino à luz do contexto social, das mudanças ocorridas na instituição educativa e das condições objetivas do exercício profissional é uma tarefa do professor. Essas

1. A escola é uma instituição que veicula o saber sistematizado. Para tanto, a transmissão é apenas uma das formas e práticas de interação entre professores, alunos e conhecimento.

mudanças exercem uma influência no planejamento e no desenvolvimento do processo didático.

É dessa perspectiva que este capítulo está organizado, em três partes intimamente relacionadas, quais sejam: um breve resgate da história recente da didática no Brasil, situando momentos históricos que tiveram importância significativa na reconstrução da área, sobretudo em seus princípios fundamentais; caracterização das formas assumidas pelo processo didático em diferentes contextos históricos, explicitando seus fundamentos e instâncias operacionais, considerando os três elementos básicos desse processo: o *aluno*, o *professor* e o *conteúdo*, numa concepção determinada do ato de conhecer; indicação de princípios orientadores para a área da didática na busca de práticas de interação entre professores e alunos pautada na sistematização coletiva do conhecimento. E, para finalizar, aponta uma tendência atual do processo didático.

A constituição das formas e práticas de interação entre professores e alunos no âmbito da didática: Momentos históricos

O ensino exige a apreensão da realidade. Não se pensa o ensino desconectado de um contexto social mais amplo.

Veiga (2004, p. 16)

Tratar do processo didático focalizando as formas e práticas de interação entre professores e alunos como uma das dimensões da didática, da perspectiva relacional defendida por Veiga (2004),² implica resgatar o percurso da área, situando-a nos diferentes momentos históricos.

Assim, um olhar sobre a história recente da didática no Brasil mostra que, nos últimos 35 anos, ela tem sido objeto de discussão nos meios

2. Segundo Veiga (2004, p. 13): “Enfatizar o processo didático da perspectiva relacional significa analisar suas características a partir de quatro dimensões: ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. O processo didático, assim, desenvolve-se mediante a ação recíproca e interdependente das dimensões fundamentais. Integram-se, são complementares”. Para aprofundar essa abordagem, consultar Veiga 2004, pp. 13-30.

acadêmicos, sendo submetida a questionamentos, sobretudo na década de 1980, quanto a sua função na formação de educadores e sua especificidade como área de conhecimento que busca sua identidade. Nesse período histórico, há pelo menos dois marcos fundamentais: o I Encontro Nacional de Professores de Didática, realizado em 1972 na Universidade de Brasília, e o I Seminário *A Didática em Questão*, realizado na PUC do Rio de Janeiro, dez anos depois (Martins 2003, pp. 25-43).

O I Encontro Nacional de Professores de Didática (1972)

O I Encontro Nacional de Professores de Didática é realizado no período pós-64, momento histórico caracterizado pelo esforço do Estado em racionalizar o processo produtivo, tendo em vista a retomada do crescimento econômico e do desenvolvimento industrial. O planejamento educacional é considerado “área prioritária”, integrado ao Plano Nacional de Desenvolvimento. Nesse período histórico, a educação passa a ser vista como fator de desenvolvimento e, portanto, como investimento individual e social. A orientação básica para o modelo educacional que vai fundamentar as reformas do ensino superior e do ensino de 1º e 2º graus centra-se na racionalização, eficiência e eficácia do processo. Há uma centralização normativa separando planejamento e execução. O trabalhador passa a ser estimulado individualmente por meio de diferenciação de salários, gratificações; é controlado por gestores³ na hierarquia da organização, que lhe transmitem as ordens numa relação unilateral, de cima para baixo.

As questões fundamentais levantadas nesse momento histórico são captadas pelos intelectuais que, em consonância com o contexto político-econômico e educacional do período, discutem a necessidade de formar um “novo professor”, tecnicamente competente e comprometido com o programa político-econômico do país. O documento final do Encontro destaca a “necessidade da integração dos professores de didática no processo de expansão e atualização do ensino brasileiro” e, ainda, como exigência

3. Gestores: classe intermediária entre capitalista e trabalhadores, que tem o papel fiscalizador e controlador do processo de trabalho.