

LOBANEO, J.C. Os conteúdos de ensino. In: — Didática. 3ª ed  
São Paulo: Cortez, 1992. p. 127-142

análise  
da  
matéria de

Texto 23

## Os conteúdos de ensino

A relevância e o lugar que os conteúdos de ensino ocupam na vida escolar foram reiterados em diversos momentos dos nossos estudos de Didática. Desde o início deste trabalho vimos afirmando que a escola tem por principal tarefa na nossa sociedade a democratização dos conhecimentos, garantindo uma cultura de base para todas as crianças e jovens. Assinalamos, depois, que essa tarefa é realizada no processo de ensino, no qual se conjugam a atividade de direção e organização do ensino pelo professor e a atividade de aprendizagem e estudo dos alunos. Temos, assim, o ensino como atividade específica da escola, em cujo centro está a aprendizagem e estudo dos alunos, isto é, a relação cognoscitiva do aluno com as matérias de ensino; o processo didático como mediação de objetivos e conteúdos tendo em vista a aprendizagem dos alunos.

Se perguntarmos a professores de nossas escolas o que são os conteúdos de ensino, provavelmente responderão: são os conhecimentos de cada matéria do currículo que transmitimos aos alunos; dar conteúdo é transmitir a matéria do livro didático. Essa idéia não é totalmente errada. De fato, no ensino há sempre três elementos: a matéria, o professor, o aluno. O problema está em que os professores entendem esses elementos de forma linear, mecânica, sem perceber o movimento de ida e volta entre um e outro, isto é, sem estabelecer as relações recíprocas entre um e outro. Por causa disso, o ensino vira uma coisa mecânica: o professor passa a matéria, os alunos escutam, repetem e decoram o que foi transmitido, depois resolvem meio maquinalmente os exercícios de classe e as tarefas

de casa; aí reproduzem nas provas o que foi transmitido e começa tudo de novo.

Esse entendimento sobre os conteúdos de ensino é insuficiente para compreendermos o seu verdadeiro significado. Primeiro, porque são tomados como estáticos, mortos, cristalizados, sem que os alunos possam reconhecer neles um significado vital. Segundo, porque subestima a atividade mental dos alunos, privando-os da possibilidade de empregar suas capacidades e habilidades para a aquisição consciente dos conhecimentos. Terceiro, porque o ensino dos conteúdos fica separado das condições sócio-culturais e individuais dos alunos e que afetam o rendimento escolar.

O ensino dos conteúdos deve ser visto como a ação recíproca entre a matéria, o ensino e o estudo dos alunos. Através do ensino criam-se as condições para a assimilação consciente e sólida de conhecimentos, habilidades e atitudes e, nesse processo, o alunos formam suas capacidades e habilidades intelectuais para se tornarem, sempre mais, sujeitos da própria aprendizagem. Ou seja, a matéria a ser transmitida proporciona determinados procedimentos de ensino, que, por sua vez, levam a formas de organização do estudo ativo dos alunos.

Sendo assim, não basta a seleção e organização lógica dos conteúdos para transmiti-los. Antes, os próprios conteúdos devem incluir elementos da vivência prática dos alunos para torná-los mais significativos, mais vivos, mais vitais, de modo que eles possam assimilá-los ativa e conscientemente. Ao mesmo tempo, o domínio de conhecimentos e habilidades visa, especificamente, o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos, isto é, das funções intelectuais entre as quais se destaca o pensamento independente e criativo. Para uma melhor compreensão destas idéias, desenvolveremos os seguintes tópicos: o que são os conteúdos de ensino; quais são os elementos que compõem os conteúdos; quem deve escolhê-los e organizá-los; a dimensão crítico-social dos conteúdos.

## 1. O que são os conteúdos

Conteúdos de ensino são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida. Englobam, portanto: conceitos, idéias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras; habilidades cognitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudo, de trabalho e de convivência social; valores, convicções, atitudes. São expressos nos programas oficiais, nos livros didáticos, nos planos de ensino

e de aula, nas aulas, nas atitudes e convicções do professor, nos exercícios, nos métodos e formas de organização do ensino.

Podemos dizer que os conteúdos retratam a experiência social da humanidade no que se refere a conhecimentos e modos de ação, transformando-se em instrumentos pelos quais os alunos assimilam, compreendem e enfrentam as exigências teóricas e práticas da vida social. Constituem o objeto de mediação escolar no processo de ensino, no sentido de que a assimilação e compreensão dos conhecimentos e modos de ação se convertem em idéias sobre as propriedades e relações fundamentais da natureza e da sociedade, formando convicções e critérios de orientação das opções dos alunos frente às atividades teóricas e práticas postas pela vida social.

Os conteúdos são organizados em matérias de ensino e dinamizados pela articulação objetivos-conteúdos-métodos e formas de organização do ensino, nas condições reais em que ocorre o processo de ensino (meio social e escolar, alunos, famílias etc.). Vejamos de onde são originados.

Os conteúdos da cultura, da ciência, da técnica, da arte e os modos de ação no mundo expressam os resultados da atividade prática dos homens nas suas relações com o ambiente natural e social. Nesse processo, os homens vão investigando o mundo da natureza e das relações sociais e elaborando conhecimentos e experiências, formando o que chamamos de saber científico. Nessas condições, o saber se torna objeto de conhecimento cuja apropriação pelas várias gerações, no ensino, constitui-se em base para a produção e a elaboração de novos saberes.

Podemos dizer, assim, que os conhecimentos e modos de ação são frutos do trabalho humano, da atividade produtiva científica e cultural de muitas gerações, no processo da prática histórico-social. No seio desse mesmo processo (de atividade prática transformadora pelo trabalho) a herança recebida da história anterior vai sendo modificada ou recriada, de modo que novos conhecimentos são produzidos e sistematizados.

Devemos esclarecer que, quando falamos do saber científico produzido pelo trabalho humano, referimo-nos ao trabalho como atividade que ocorre numa sociedade determinada, num momento determinado da história. Na sociedade capitalista o saber é predominantemente reservado ao usufruto das classes sociais economicamente favorecidas as quais, freqüentemente, o transformam em idéias e práticas convenientes aos seus interesses e as divulgam como válidas para as demais classes sociais. Entretanto, o saber pertence à classe social que o produz pelo seu trabalho; portanto, deve ser por ela reapropriado, recuperando o seu núcleo científico, isto é, aquilo que tem de objetividade e universalidade.

Na escola, o conhecimento do mundo objetivo expresso no saber científico se transforma em conteúdos de ensino, de modo que as novas gerações possam assimilá-los tendo em vista ampliar o grau de sua compreensão da realidade, e equipando-se culturalmente para a participação nos processos objetivos de transformação social. A aquisição do domínio teórico-prático do saber sistematizado é uma necessidade humana, parte integrante das demais condições de sobrevivência, pois possibilita a participação mais plena de todos no mundo do trabalho, da cultura, da cidadania. Eis por que falamos da socialização ou democratização do saber sistematizado.

A escolha dos conteúdos de ensino parte, pois, deste princípio básico: os conhecimentos e modos de ação surgem da prática social e histórica dos homens e vão sendo sistematizados e transformados em objetos de conhecimento; assimilados e reelaborados, são instrumentos de ação para atuação na prática social e histórica. Revela-se, assim, o estreito vínculo entre o sujeito do conhecimento (o aluno) e a sua prática social de vida (ou seja, as condições sociais de vida e de trabalho, o cotidiano, as práticas culturais, a linguagem etc.).

Na escolha dos conteúdos de ensino, portanto, leva-se em conta não só a herança cultural manifesta nos conhecimentos e habilidades mas também a experiência da prática social vivida no presente pelos alunos, isto é, nos problemas e desafios existentes no contexto em que vivem. Além disso, os conteúdos de ensino devem ser elaborados numa perspectiva de futuro, uma vez que contribuem para a negação das ações sociais vigentes tendo em vista a construção de uma sociedade verdadeiramente humanizada.

## 2. Os elementos dos conteúdos de ensino

Que elementos da herança cultural e da prática social presente devem formar os conteúdos de ensino? Que produtos da atividade humana construídos no processo de trabalho devem ser assimilados pelas novas gerações como base para o desenvolvimento das capacidades especificamente humanas?

A herança cultural construída pela atividade humana ao longo da história da sociedade é extremamente rica e complexa, sendo impossível à escola básica abranger todo esse patrimônio. É tarefa da Didática destacar o que deve constituir objeto de ensino nas escolas, selecionando os elementos dos conteúdos a serem assimilados ou apropriados pelos alunos, em função das exigências sociais e do desenvolvimento da personalidade.

Conforme a definição dada, os conteúdos de ensino se compõem de quatro elementos: conhecimentos sistematizados; habilidades e hábitos; atitudes e convicções.

Os *conhecimentos sistematizados* são a base da instrução e do ensino, os objetos de assimilação e meio indispensável para o desenvolvimento global da personalidade. A aquisição e o domínio dos conhecimentos são condições prévias para os demais elementos, ainda que a assimilação destes concorra para viabilizar aqueles. Os conhecimentos sistematizados correspondem a conceitos e termos fundamentais das ciências; fatos e fenômenos da ciência e da atividade cotidiana; leis fundamentais que explicam as propriedades e as relações entre objetos e fenômenos da realidade; métodos de estudo da ciência e a história da sua elaboração; e problemas existentes no âmbito da prática social (contexto econômico, político, social e cultural do processo de ensino e aprendizagem) conexos com a matéria.

As *habilidades* são qualidades intelectuais necessárias para a atividade mental no processo de assimilação de conhecimentos. Os *hábitos* são modos de agir relativamente automatizados que tornam mais eficaz o estudo ativo e independente. Nem sempre é possível especificar um hábito a ser formado, pois esses hábitos vão sendo consolidados no transcorrer das atividades e exercícios em que são requeridos. Hábitos podem preceder habilidades e há habilidades que se transformam em hábitos. Por exemplo, habilidade em leitura pode transformar-se em hábito de ler e vice-versa. Algumas habilidades e hábitos são comuns a todas as matérias; por exemplo: destacar propriedades essenciais de objetos ou fenômenos, fazer relações, comparar, diferenciar, organizar o trabalho escolar, fazer sínteses e esquemas etc.; outros são específicos de cada matéria, como observação de fatos da natureza, utilização de materiais específicos, resolução de problemas matemáticos etc.

As *atitudes e convicções* se referem a modos de agir, de sentir e de se posicionar frente a tarefas da vida social. Orientam, portanto, a tomada de posição e as decisões pessoais frente a situações concretas. Por exemplo, os alunos desenvolvem valores e atitudes em relação ao estudo e ao trabalho, à convivência social, à responsabilidade pelos seus atos, à preservação da natureza, ao civismo, aos aspectos humanos e sociais dos conhecimentos científicos. Atitudes e convicções dependem dos conhecimentos e os conhecimentos, por sua vez, influem na formação de atitudes e convicções, assim como ambos dependem de certo nível de desenvolvimento das capacidades mentais.

Os elementos constitutivos dos conteúdos convergem para a formação das *capacidades cognitivas*. Estas correspondem a processos psíquicos

da atividade mental. No processo de assimilação de conhecimentos, o desenvolvimento das capacidades mentais e criativas possibilita o uso dos conhecimentos e habilidades em novas situações. Englobam a compreensão da relação parte-todo, das propriedades fundamentais de objetos e fenômenos, diferenciação entre objetos e fenômenos, abstração, generalização, análise e síntese, a combinação de métodos de ação, o pensamento alternativo (busca de soluções possíveis para um problema específico) etc. Essas capacidades se vão desenvolvendo no processo de assimilação ativa de conhecimentos.

Não é difícil observar que os elementos do conteúdo de ensino estão inter-relacionados. Habilidades e capacidades são impossíveis sem a base dos conhecimentos. Por sua vez, o domínio de conhecimentos supõe as habilidades, as capacidades e os modos valorativos e atitudinais.

O futuro professor não deve assustar-se com a complexidade da elaboração dos conteúdos de ensino, pois nenhum desses elementos é considerado isoladamente, mas reunidos em torno dos conhecimentos sistematizados. Muitos dos resultados do processo de ensino não podem ser antecipados e muitos decorrem do próprio processo de assimilação ativa dos conhecimentos e habilidades. O aspecto importante a assinalar, entretanto, é um sólido conhecimento da matéria e dos métodos de ensino, sem o qual será muito difícil responder às exigências de um ensino de qualidade.

### 3. Quem deve escolher os conteúdos de ensino

Trata-se de uma questão muito importante do trabalho docente. Devemos partir do princípio de que a escolha e definição dos conteúdos é, em última instância, tarefa do professor. É ele que tem pela frente determinados alunos, com suas características de origem social, vivendo num meio cultural determinado, com certas disposições e preparo para enfrentar o estudo. O trabalho pedagógico implica a preparação desses alunos para as atividades práticas — profissionais, políticas, culturais — e, para isso, o professor enfrenta duas questões centrais:

- Que conteúdos (conhecimentos, habilidades, valores) os alunos deverão adquirir a fim de que se tornem preparados e aptos para enfrentar as exigências objetivas da vida social como a profissão, o exercício da cidadania, a criação e o usufruto da cultura e da arte, a produção de novos conhecimentos de acordo com interesses de classe, as lutas pela melhoria das condições de vida e de trabalho?
- Que métodos e procedimentos didático-pedagógicos são necessários para viabilizar o processo de transmissão-assimilação de conteúdos,

pelo qual são desenvolvidas as capacidades mentais e práticas dos alunos de modo a adquirirem métodos próprios de pensamento e ação?

São três as fontes que o professor utilizará para selecionar os conteúdos do plano de ensino e organizar as suas aulas: a primeira é a programação oficial na qual são fixados os conteúdos de cada matéria; a segunda são os próprios conteúdos básicos das ciências transformadas em matérias de ensino; a terceira são as exigências teóricas e práticas colocadas pela prática de vida dos alunos, tendo em vista o mundo do trabalho e a participação democrática na sociedade.

Pode parecer que essas três fontes não são conciliáveis. Como introduzir nos conteúdos as necessidades e problemas existentes na prática de vida dos alunos, se os conteúdos já estariam previamente estruturados? Na verdade é perfeitamente possível (e necessária) a ligação entre os conhecimentos sistematizados e a experiência vivida pelos alunos no meio social. Vejamos como.

Na sociedade moderna, o Estado (poder público) tem o dever constitucional de assegurar ensino público, estabelecendo uma política escolar que viabilize esse dever e determinando um programa de educação geral, igual para todos os membros da sociedade. Ao estabelecer objetivos de âmbito nacional, o Estado não só organiza o sistema de ensino como pretende também a unificação nacional e o desenvolvimento cultural da sociedade. Se não tem sido assim, cabe à própria sociedade organizar-se e exigir o cumprimento dessas responsabilidades sociais.

Entretanto, sabemos que a política escolar expressa interesses e objetivos das forças sociais e políticas que hoje controlam o Estado. Esses interesses quase sempre não coincidem com os interesses majoritários da sociedade, pois mantêm a escola para preservação das relações sociais vigentes. De fato, a educação escolar é um importante mecanismo de preparação para o trabalho no sistema de produção capitalista, bem como de transmissão de idéias, valores, crenças que sustentam essa forma de organização social, sem pôr em risco o atual sistema de relações sociais. Mas, ao mesmo tempo que a sociedade capitalista se organiza para reproduzir a força de trabalho necessária à produção, também ocorre a socialização do saber, através do qual os trabalhadores podem ampliar a compreensão da realidade social e produzir outros conhecimentos que expressem seus interesses de classe. Na medida em que o saber escolar é colocado em confronto com a prática de vida real, possibilita-se o alargamento dos conhecimentos e uma visão mais científica e mais crítica da realidade.

Se é verdade que a política escolar visa preservar a organização política e econômica vigente através das práticas escolares, é verdade também que

ela expressa as contradições da sociedade, de modo que os seus resultados podem levar à contestação da ordem social; a sociedade política não é um bloco compacto e harmonioso. Além disso, a luta pela socialização do saber — no sentido de que todos tenham acesso à instrução e à educação — depende de uma base comum de conhecimentos, fixada nacionalmente, e dos recursos para a manutenção do sistema escolar, de modo que as diferenças regionais e locais, econômicas e culturais, não sejam motivo de discriminação no acesso de todas as crianças e jovens do país à escola.

Isso tudo nos leva a encarar a importância dos programas oficiais e, por extensão, do livro didático. Contudo, devemos encará-los como diretrizes de orientação geral. As particularidades em relação ao desdobramento dos programas, à resseleção de conteúdos, à escolha de métodos e técnicas são determinadas pelo professor de modo mais ou menos independente, tendo em conta as condições locais da escola, dos alunos, bem como as situações didáticas específicas às diferentes séries. Além disso, devemos avaliar criticamente os programas, confrontando-os com a nossa visão de homem, de mundo e do processo pedagógico.

2 A segunda fonte que o professor utiliza para selecionar e organizar os conteúdos de ensino são as bases das ciências, da técnica, da arte. Os conhecimentos escolares se baseiam nas disciplinas científicas, de modo que do sistema das ciências resulta um sistema de matérias de ensino. Se cabe ao professor fazer uma re-seleção dos conteúdos a partir do que é sugerido na programação oficial, é preciso que ele tenha um seguro domínio do conteúdo científico da matéria para saber o que é mais relevante socialmente para ser ensinado aos seus alunos. Ele precisa saber o que escolher, a sequência dos conceitos, e como coordenar a sua disciplina com as demais, levando em conta que o ensino não é uma cópia esquematizada da ciência que dá origem à matéria de estudo. Os fatos, conhecimentos, métodos de uma ciência (Matemática, História, Biologia etc.) transformam-se em matéria de ensino e por isso importa saber o que é básico para a formação geral de todos os alunos e como torná-las didaticamente assimiláveis conforme as peculiaridades de idade e desenvolvimento dos alunos, nível de conhecimentos e capacidades já alcançados por eles e suas características sócio-culturais e individuais.

3 Passamos, assim, à terceira fonte: a experiência da prática de vida dos alunos e necessidades postas pelas tarefas profissionais, sociais, políticas e culturais na sociedade. Com efeito, selecionam-se conteúdos de ensino para que os alunos os assimilem enquanto instrumentos teóricos e práticos para lidar com os desafios e problemas da prática social, isto é, para torná-los agentes ativos da transformação social. A questão é muito menos de adaptar a matéria à realidade dos alunos (inclusive às suas condições de rendimento

escolar), e muito mais de transformar os conteúdos de modo que neles sejam contempladas as exigências teóricas e práticas decorrentes da prática de vida dos alunos.

A escolha de conteúdos vai além, portanto, dos programas oficiais e da simples organização lógica da matéria, ligando-se às exigências teóricas e práticas da vida social. Tais exigências devem ser consideradas em três sentidos.

O primeiro deles é que a participação na prática social — no mundo do trabalho, da cultura e da política — requer o domínio de conhecimentos básicos e habilidades intelectuais (leitura, escrita, cálculo, iniciação às ciências, à história, à geografia etc.). Os progressos conseguidos pela humanidade nos conhecimentos e modos de atuação são conquistas que devem ser democratizadas, não apenas como direitos do cidadão mas também como requisitos para fazer frente às exigências da prática social, principalmente na atividade profissional.

O segundo aspecto consiste em considerar que a prática da vida cotidiana dos alunos, na família, no trabalho, no meio cultural urbano ou rural, fornece fatos, problemas (isto é, a matéria-prima da realidade) a serem conectados ao estudo sistemático das matérias. Os alunos vivem num meio do qual extraem conhecimentos e experiências (que se manifestam em formas próprias de linguagem) e que são pontos de partida para a compreensão científica dos fatos e fenômenos da realidade. Se, por um lado, o saber sistematizado pode estar distanciado da realidade social concreta, por outro, o trabalho docente consiste precisamente em vencer essa contradição, tornando os conteúdos vivos e significativos, correspondendo aos problemas da prática cotidiana. Ao falarmos, pois, das exigências teóricas e práticas, queremos dizer que o eixo das tarefas didáticas está em organizar as condições e modos de ensino que assegurem a passagem da experiência cotidiana e do senso comum aos conhecimentos científicos, através dos quais são adquiridos novos modos de atuação na vida prática. Para isso, é preciso transformar os conteúdos em questões ou problemas, verificar os conhecimentos que os alunos possuem ou não para enfrentar a matéria nova, refletir sobre as conexões entre os conteúdos e os problemas do meio social.

O terceiro aspecto colocado pela prática social se refere às próprias condições de rendimento escolar dos alunos. Sabemos que a maioria dos alunos das escolas públicas pertence às camadas populares, isto é, são filhos de assalariados, subempregados e parcelas da classe média baixa. Trazem as marcas da sociedade desigual e discriminadora e, por isso, face às exigências da escola, carregam consigo desvantagens sociais e culturais que

os colocam em desigualdade em relação a outros alunos economicamente favorecidos. Mas trazem também uma riqueza de experiências sociais que expressam sua visão da realidade. Esse conjunto de características é o ponto de partida para o trabalho escolar e, portanto, elemento para a escolha dos conteúdos.

Com isso queremos dizer que a prática social determina a contradição entre as exigências de aquisição e estudo das matérias e as condições sócio-culturais e o nível de preparo para realizá-los. A superação dessa contradição requer que se levem em conta as possibilidades reais de rendimento escolar dos alunos e, dentro desse parâmetro, estabeleça-se o máximo nível de exigências que se pode e deve fazer a eles.

#### 4. A dimensão crítico-social dos conteúdos

Os assuntos que acabamos de estudar já trouxeram uma importante questão, cujo entendimento é necessário aprofundar: os conteúdos de ensino retirados das ciências são objetivos e universais ou refletem valores e interpretações de acordo com os interesses de grupos e classes sociais que possuem o poder político e econômico na sociedade?

Os conteúdos de ensino são as duas coisas. Uma pedagogia de cunho crítico-social reconhece a objetividade e universalidade dos conteúdos, assim como reconhece que nas sociedades capitalistas difunde-se um saber que reflete os interesses do poder, isto é, um saber que seja vantajoso para reforçar a atual forma de organização social e econômica. Existe, pois, um saber objetivo e universal que constitui a base dos conteúdos de ensino, mas não se trata de um saber neutro.

A objetividade e universalidade dos conteúdos se apóia no saber científico, que se constitui no processo de investigação e comprovação de leis objetivas que expressam as relações internas dos fatos e acontecimentos da natureza e da sociedade. Nesse sentido, o conhecimento é, também, histórico, pois, ao investigar as relações internas de fatos e acontecimentos, busca apanhar o movimento do real, isto é, as transformações que ocorrem na realidade com a intervenção humana.

Mas, o conhecimento é sempre interessado, uma vez que é produzido "em sociedade" (socialmente), isto é, na relação entre as classes sociais e suas contradições. Apropriado pelas forças que detêm o poder na sociedade, há interesse de que idéias e explicações vinculadas a uma visão particular de uma classe social sejam afirmadas como válidas para todas as demais classes sociais. Nesse sentido, a escola na sociedade capitalista controla a distribuição do saber científico, ora escondendo aspectos da realidade, ora

simplificando esse saber, contentando-se apenas com as aparências dos fatos e acontecimentos. Além disso, os fatos e acontecimentos não são tomados no seu desenvolvimento histórico, nas suas transformações, mas como algo acabado, estático, solidificado.

Essa constatação, entretanto, não deve levar a sacrificar a riqueza do conhecimento científico e das experiências acumuladas pela humanidade. O que cabe é submeter os conteúdos de ensino ao crivo dos seus determinantes sociais para recuperar o seu núcleo de objetividade, tendo em vista possibilitar o conhecimento científico, vale dizer, crítico da realidade. É o que chamamos *dimensão crítico-social dos conteúdos*.

A dimensão crítico-social se manifesta, em primeiro lugar, no tratamento científico dos conteúdos. Nas matérias de estudo estudam-se as leis objetivas dos fatos, fenômenos da natureza e da sociedade, investigando as suas relações internas e buscando a sua essência constitutiva por detrás das aparências. Para isso, empregam-se métodos didáticos e os métodos próprios da ciência: observação da realidade, identificação das propriedades e relações de objetos e fatos com os outros, comparação de diferentes situações. Pelo estudo ativo das matérias, portanto, os alunos vão formando estruturas mentais, métodos próprios de estudo e de pensamento para a compreensão crítica da realidade. O movimento que leva à consciência crítica vai, pois, do conhecimento científico para a aplicação teórica e prática, mobilizando a formação de convicções para a participação na vida prática.

Em segundo lugar, os conteúdos têm um caráter histórico, em estreita ligação com o caráter científico. Os conteúdos escolares não são informações, fatos, conceitos, idéias etc. que sempre existiram na sua forma atual, registrada nos livros didáticos, nem são estáticos e definitivos. Os conteúdos vão sendo elaborados e reelaborados conforme as necessidades práticas de cada época histórica e os interesses sociais vigentes em cada organização social. O sentido histórico dos conteúdos se manifesta no trabalho docente quando se busca explicitar como a prática social de gerações passadas e das gerações presentes interveio e intervém na determinação dos atuais conteúdos, bem como o seu papel na produção de novos conhecimentos para o avanço da ciência e para o progresso social da humanidade.

A dimensão crítico-social, em terceiro lugar, implica vincular os conteúdos de ensino a exigências teóricas e práticas de formação dos alunos, em função das atividades da vida prática. A assimilação ou apropriação de conhecimentos e habilidades adquire importância e sentido se proporciona o domínio ativo e prático de modos de atuação crítica e criativa na vida, na profissão, no exercício da cidadania. Por essa razão, somente se dá a

assimilação crítica dos conteúdos quando se faz a ligação destes com as experiências reais e concretas vividas pelos alunos na sua prática social.

Em síntese, a dimensão crítico-social dos conteúdos corresponde à abordagem metodológica dos conteúdos na qual os objetos de conhecimento (fatos, conceitos, leis, habilidades, métodos etc.) são apreendidos nas suas propriedades e características próprias e, ao mesmo tempo, nas suas relações com outros fatos e fenômenos da realidade, incluindo especificamente as ligações e nexos sociais que os constituem como tais (como objetos de conhecimento). O conhecimento é considerado, nessa perspectiva, como vinculado a objetivos socialmente determinados, a interesses concretos a que estão implicadas as tarefas da educação escolar.

A dimensão crítico-social dos conteúdos é uma metodologia de estudo e interpretação dos objetos de conhecimento — explicitados nas matérias de ensino — como produtos da atividade humana e a serviço da prática social. Por isso, os conteúdos são apreendidos, estudados, na sua transformação, no seu desenvolvimento, isto é, na sua historicidade; trata-se de situar um tema de estudo nas suas ligações com a prática humana: como os homens, na sua atividade prática coletiva nas várias esferas da vida social, intervêm, modificam, constroem esse tema de estudo; sua importância para atender necessidades práticas da vida social, como os problemas sociais, o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, as necessidades humanas básicas etc.

A esse método de apreensão da realidade (sob forma de conhecimentos) agregam-se e conjugam-se métodos de conhecimento gerais (como a observação, a análise-síntese, a indução-dedução, a abstração, a generalização etc.), métodos próprios da matéria que está sendo estudada, e métodos de ensino (como a exposição, o estudo dirigido independente, a conversação criativa com a classe etc.)

Pensar criticamente e ensinar a pensar criticamente é estudar cientificamente a realidade, isto é, sob o ponto de vista histórico, apreendendo a realidade natural e social na sua transformação em objetos de conhecimento pela atuação humana passada e presente, incluindo a atividade própria do aluno de reelaboração desses objetos de conhecimento.

O tratamento metodológico dos conteúdos numa ótica crítico-social pressupõe que as propriedades e características dos objetos de estudo estão impregnadas de significações humanas e sociais. Isso significa não só que os conhecimentos são criações humanas para satisfazer necessidades humanas, que devem servir à prática, ser aplicados a problemas e situações da vida social prática, como também que devem ser evidenciadas as distorções a que estão sujeitos quando são utilizados para o ocultamento das

relações sociais reais desumanizadoras existentes na sociedade. Em relação a um determinado tema de estudo, será sempre necessário que nos perguntemos: quais são as características do objeto de estudo deste tema? Como a prática humana está embutida nesse tema? Como as pessoas estão relacionadas com ele; quem usufrui dos seus benefícios, como usufrui? O que a vida real das pessoas tem a ver com esses objetos de estudo?

A dimensão crítico-social dos conteúdos, tendo como base para sua aplicação no ensino a unidade e a relação objetivos-conteúdos-métodos, possibilita aos alunos a aquisição de conhecimentos que elevem o grau de compreensão da realidade (expressa nos conteúdos) e a formação de convicções e princípios reguladores da ação na vida prática. O resultado mais importante desse modo de abordagem dos conteúdos de ensino é pôr em ação métodos que possibilitem a expressão elaborada dos interesses das camadas populares no processo de lutas efetivas de transformação social.

O professor Dermeval Saviani afirma, sobre esse assunto, que a apropriação dos conhecimentos pelos trabalhadores, na medida em que se articula com as condições e lutas concretas que se dão na vida prática, pode desenvolver determinadas condições subjetivas — isto é, consciência de seus interesses e necessidades — que, impulsionadas por processos objetivos de luta, podem conduzir à transformação das condições sociais presentes.

## 5. Os conteúdos e o livro didático

Nas considerações anteriores, procuramos mostrar que o saber científico expresso nos conteúdos de ensino é o principal objetivo da mediação escolar. Sua democratização é uma exigência de humanização, pois concorre para aumentar o poder do homem sobre a natureza e sobre o seu próprio destino. Na sociedade capitalista, o saber se torna propriedade dos grupos e classes que detêm o poder e que controlam a sua difusão: para os seus filhos oferecem o ensino das ciências sociais e exatas, além de uma preparação intelectual; para os filhos dos trabalhadores limitam e simplificam os conteúdos, destinando-lhes uma débil formação intelectual, pois se trata de prepará-los para o trabalho físico. Na sociedade atual, portanto, há uma distinção dos conteúdos de ensino para diferentes grupos sociais: para uns, esses conteúdos reforçam os privilégios, para outros fortalecem o espírito de submissão e conformismo.

Ora, os livros didáticos se prestam a sistematizar e difundir conhecimentos mas servem, também, para encobrir ou escamotear aspectos da realidade, conforme modelos de descrição e explicação da realidade con-



soantes com os interesses econômicos e sociais dominantes na sociedade. Se o professor for um bom observador, se for capaz de desconfiar das aparências para ver os fatos, os acontecimentos, as informações sob vários ângulos, verificará que muitos dos conteúdos de um livro didático não conferem com a realidade, com a vida real, a sua e a dos alunos. Textos de Língua Portuguesa e Estudos Sociais passam noções, por exemplo, de que na sociedade as diferenças entre as pessoas são individuais e não devidas à estrutura social; que nela todos têm oportunidades iguais, bastando que cada um se esforce e trabalhe com afinco. Textos de Ciências não auxiliam os alunos a colocar cientificamente problemas humanos, a compreender o esforço humano de várias gerações de homens no conhecimento da realidade, como se o conhecimento científico nada tivesse a ver com problemas reais da vida cotidiana.

Ao selecionar os conteúdos da série em que irá trabalhar, o professor precisa analisar os textos, verificar como são enfocados os assuntos, para enriquecê-los com sua própria contribuição e a dos alunos, comparando o que se afirma com fatos, problemas, realidades da vivência real dos alunos. Seria desejável que os professores se habituassem a fazer um estudo crítico dos livros didáticos para analisar como são tratados temas como o trabalho, a vida na cidade e no campo, o negro, a mulher, a natureza, a família, e outros.

A Professora Ana Lúcia G. de Faria (1985: 61) pesquisou em livros didáticos das séries iniciais do ensino de 1º grau o conceito de *trabalho*. Como exemplo, vamos reproduzir alguns trechos de livros pesquisados.

“O homem do campo tem dois tipos de trabalhos: pode ser um agricultor, quando planta e colhe o que plantou. Pode ser um criador de gado, quando cuida do seu rebanho”.

“O trabalho do lavrador rende pouco e a produção é pequena. Essa agricultura é chamada primitiva ou de subsistência. Já na agricultura científica, empregam-se máquinas agrícolas, e o agricultor é assistido por agrônomos que orientam no preparo do solo, a seleção de sementes, o emprego de inseticidas e outros recursos. Assim a produção é maior, é melhor, e o solo é conservado”.

“(O agricultor na agricultura primitiva) está pobre e mal vestido. Usa instrumentos muito simples. Pratica uma agricultura primitiva. (O da agricultura moderna) está sobre um trator, apresenta-se forte e mais bem vestido. Pratica a agricultura mecanizada”.

Não é difícil constatar que esses textos dão uma impressão de que a vida no campo é muito tranquila, apesar de o lavrador pobre ser mais simples e atrasado. Existir agricultura primitiva e mecanizada, usar roupas

simples ou melhores, usar a enxada ou o trator, tudo é muito natural, como se as diferenças sociais fossem também naturais e não decorrentes das formas de organização da sociedade. A vida social no campo aparece como solidificada, como se tudo o que acontece ali fizesse parte da normalidade das coisas. Os textos não revelam as relações internas entre os fatos, não mostram o significado social implicado no tema estudado. Há o lavrador, o agricultor, o criador de gado, mas as razões das diferenças entre um tipo e outro de trabalho estão escondidas.

O professor não pode esperar que os livros didáticos revelem os aspectos reais das coisas, as razões reais que estão por detrás das diferenças sociais. Esta é tarefa sua, sabendo que sua postura crítica nem sempre será aprovada. Não é necessário ir muito longe: alguns pais, alguns diretores de escola também não desejam que o real funcionamento das relações sociais na sociedade seja revelado. Além disso, o próprio professor pode não se ver como um assalariado e confirma aos alunos valores, idéias, concepções de mundo distantes da realidade concreta, passadas pelo livro didático ou que circulam nas conversas, na televisão, no rádio.

Ana Lúcia G. de Faria descreve, também, opiniões das crianças sobre o trabalho, que refletem o que aprendem nas aulas: os médicos ganham mais porque são mais inteligentes; os pretos também podem ficar ricos, apesar de o branco ter mais possibilidade de arrumar emprego; quem ganha menos é porque não trabalha direito; não fica rico quem não for estudioso; quem não tem boa profissão, para ficar rico precisa fazer hora extra, guardar dinheiro na caderneta de poupança.

Esses exemplos mostram a força com que os livros didáticos e até mesmo as informações do professor influenciam na formação de idéias sobre a vida, o trabalho, que não têm correspondência na realidade. Ser rico, ser branco, ser inteligente é quase a mesma coisa e as crianças recebem tais informações como verdadeiras.

Ao recorrer ao livro didático para escolher os conteúdos, elaborar o plano de ensino e de aulas, é necessário ao professor o domínio seguro da matéria e bastante sensibilidade crítica. De um lado, os seus conteúdos são necessários e, quanto mais aprofundados, mais possibilitam um conhecimento crítico dos objetos de estudo, pois os conhecimentos sempre abrem novas perspectivas e alargam a compreensão do mundo. Por outro lado, esses conteúdos não podem ser tomados como estáticos, imutáveis e sempre verdadeiros. É preciso, pois, confrontá-los com a prática de vida dos alunos e com a realidade. Em certo sentido, os livros, ao expressarem o modo de ver de determinados segmentos da sociedade, fornecem ao professor uma oportunidade de conhecer como as classes dominantes ex-



plicam as realidades sociais e como dissimulam o real; e podem ajudar os alunos a confrontarem o conteúdo do livro com a experiência prática real em relação a esse conteúdo.