

## UMA AGENDA PARA A DIDÁTICA HOJE: ATUALIZANDO POSSÍVEIS PRIORIDADES

Adélia Maria Nehme Simão e Koff

### Para início de conversa

Quando recebi o convite para participar de uma mesa redonda ao lado do professor José Carlos Libâneo, durante o III EDIPE de Goiás, cujo tema seria *conteúdo da didática entre os temas clássicos e os novos: há exigências entre as exigências da escolarização e as práticas socioculturais*, imediatamente, fui levada a fazer uma série de reflexões. É como se eu tivesse sido provocada a fazer memória, mas também um *mix* de associação de ideias, a partir de algumas palavras e expressões que soaram para mim como geradoras/provocadoras dessas memórias e reflexões.

Há primeira delas eu poderia dizer que foi **Libâneo**, um nome que me levou para o início dos anos 80 quando entrei no mestrado na PUC do Rio de Janeiro e, entre tantos outros assuntos, passei a estudar, na disciplina de Didática, o que a professora Vera Candau nos apresentava como as abordagens e/ou as tendências pedagógicas, trazendo para a reflexão do grupo quais eram as características das perspectivas Tradicional, Escolanovista, Cognitivista, Comportamental, entre outras concepções, sempre chamando a atenção para o fato de que toda categorização tem lá seus problemas. E, nesse contexto, eu aprendia que, exatamente naquele momento, estava acontecendo um intenso debate no interior do que estávamos chamando de abordagem e/ou tendência Sociocultural ou Político Social ou ainda Pedagogia Progressista. Tratava-se do confronto entre as propostas de Paulo Freire, encarnando a Pedagogia Libertadora e as de Libâneo que, ao lado de Saviani, defendia a Pedagogia Crítica Social dos Conteúdos.

Eu aprendia, naquele momento, que, embora tais propostas tivessem em comum conceber

*A educação inserida no contexto das relações sociais, onde convivem interesses antagônicos, entre as classes sociais fundamentais, e atribui-lhe, assim, finalidades sociopolíticas dentro de um projeto histórico social de emancipação humana” (LIBÂNEO, 1984, p.192),*

elas tinham significativas diferenças. Inúmeros eram os argumentos para marcar tais diferenças, mas era o próprio Libâneo (1984, p. 192 e 194) que ressaltava: enquanto a Pedagogia Libertadora priorizava o processo, ou seja, o modo de aquisição do conhecimento, a Pedagógica Crítica Social dos Conteúdos valorizava “a aquisição desses conteúdos, assimilados criticamente e reelaborados, como instrumento de elevação cultural do povo”, o que para ele significava resgatar a

função histórica da educação escolar, compreendendo-a “enquanto atividade mediadora entre o individual e o social, entre o aluno e a cultura social acumulada”.

Não vou aqui relatar como esse debate evoluiu (acredito que muitos dos que estão aqui presentes ou participaram ou ouviram falar ou já estudaram esse assunto) e nem me posicionar diante dele, pois esse não é o tema específico da nossa mesa redonda. Entretanto, posso compreender porque fui tomada por essas lembranças. Mesmo isso tendo acontecido há mais de 25 anos, elas fazem sentido nesse momento. E justifico: para mim, discutir sobre função da escola, relação entre escola e demais práticas sociais, aquisição e/ou construção conhecimentos escolares, quais são esses conhecimentos escolares, papel dos saberes sociais e/ou dos conhecimentos sistematizados, tensão entre processo e produto na prática escolar, perspectivas que marcam e/ou tendências da prática pedagógica escolar na contemporaneidade (temas que reconheço como pano de fundo e relevantes naquele debate) é discutir e refletir sobre o que considero também “conteúdos” da Didática, ou seja é discutir e refletir sobre algo que dá título a essa mesa redonda. E é discutir sobre temas que ainda nos mobilizam e vão mobilizar por muito tempo as nossas energias.

Dada a complexidade do contexto atual, creio que os desafios da escola hoje são ainda maiores do que aqueles que enfrentávamos no início dos anos 80. E se já naquela época não tínhamos respostas suficientes, atualmente esses e outros assuntos ainda estão na ordem do dia, exigindo outras e/ou novas respostas e, portanto não podem deixar de ser considerados como assuntos/“conteúdos” que dizem respeito à Didática. Cabe reiterar que, em consonância com Candau (2009, p. 47) reconheço que a problemática da educação escolar é bastante ampla, compreende diferentes dimensões, tais como:

*Universalização da escolarização, qualidade da educação, projetos político- pedagógicos, dinâmicas internas das escolas, concepções curriculares, relações com a comunidade, função social da escola, violência escolar, processos de avaliação institucional e nacional, formação de professores entre outras.*

Dimensões e/ou preocupações que nos remetem para uma ideia-força que já parece consensual: “a necessidade de reinventar a educação escolar, para que esta possa adquirir maior relevância para os contextos sociopolíticos e culturais atuais e as inquietudes das crianças e dos jovens” (Candau, 2009, p. 47). E como não considerar que tudo isso são dimensões e/ou preocupações que também estão relacionadas à Didática.

E, como costuma acontecer nas associações de ideias, eu continuei fazendo outras conjecturas, levando em conta a expressão **conteúdo da Didática**, presente no título dessa mesa redonda. Será que teriam a expectativa de que eu apontasse esses “conteúdos” ou os problematizasse? E logo um novo pensamento tomou conta de mim. Como professora de Didática, desde 2000, tenho tido a necessidade de elaborar planos de curso, o que sugere ter que decidir, entre

outros aspectos, sobre que “conteúdos” trabalhar nessa disciplina. E, nesse caso, tenho me confrontado com um dilema. De um lado, as minhas apostas, no sentido de que é preciso conceber um programa que busque superar uma visão meramente instrumental da Didática - vale sublinhar que essa foi outra aprendizagem que fiz também no início dos anos 80, quando participei do seminário a Didática em Questão e logo me identifiquei com a fala da professora Vera Candau (1982), na perspectiva de que era preciso avançar na construção de uma Didática Fundamental, mais tarde denominada Didática Crítica. E, de outro lado, uma cobrança muito grande dos meus alunos e das minhas alunas, querendo aprender como dar aula, passo a passo, ou seja, insistindo nos aspectos técnicos e/ou instrumentais.

É, portanto nesse clima de tensão - entre o meu desejo e a minha intenção de construir uma Didática para além de sua dimensão técnica e as expectativas e interesses mais imediatistas dos/as discentes, que parecem desejar e privilegiar fórmulas prontas de como fazer o seu trabalho - que me dedico a definir a cada novo semestre letivo que “conteúdos” de Didática privilegiar. Também não é o caso de apresentar aqui os diversos programas/conteúdos que tenho trabalhado, mas acho que cabe partilhar alguns aspectos que orientam as minhas decisões.

O primeiro diz respeito ao fato de que reconheço que essa tensão é provocada, na verdade, por uma falsa dicotomia. Propor superar uma visão meramente instrumental da Didática (mais associada ao como fazer aula, ou como ensinar, ou como fazer alguém aprender ou ainda que métodos, técnicas e recursos usar para promover aprendizagens) não significa que tenhamos que deixar de lado as preocupações com a organização, realização e avaliação do trabalho docente e/ou da prática didática. Ou seja: superar uma perspectiva meramente instrumental da Didática, não significa negar a possibilidade de planejar, realizar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem, mas antes de tudo e ao mesmo tempo me parece necessário, entre outras questões, planejar, realizar e avaliar esse processo de ensino-aprendizagem, tendo presente as prováveis e/ou possíveis respostas para perguntas como, por exemplo: por que?, para que?, com quem?, onde?, em que local?, o que ensinar e aprender? Na verdade, entendo que isso é o mesmo que dizer que o processo de ensino-aprendizagem (que, para mim, é o objeto da Didática) tem como seus estruturantes e/ou dimensões não só os sujeitos que dele participam – professor/a e alunos/as -, os conhecimentos e valores, mas também as suas intenções, finalidades, metas e os seus contextos – do local ao planetário. E Isso é o mesmo que dizer que não é mais possível pensar o processo de ensino-aprendizagem “despido” do que considero lhe dá identidade, ou seja, a sua multidimensionalidade. O que me parece vai exigir da Didática tratar de diferentes e amplos “conteúdos”, melhor dizendo, questões se quisermos dar conta de seu objeto.

Nesse momento, sou levada a me lembrar da pergunta que muitos alunos e muitas alunas me têm feito (e que talvez quem esteja lendo esse texto ou me ouvindo também me faça): qual seria então a especificidade da Didática? E a minha resposta tem sido: eu não estou preocupada com isso.

Ou ainda: não creio que definir essa especificidade é algo tão relevante, o que espero mesmo é que as nossas discussões, travadas no interior da disciplina Didática, contribuam na perspectiva de nos fundamentar para que, diante de cada desafio, possamos encontrar alguns caminhos que contribuam para a reinvenção da educação e/ou da prática escolar e, conseqüentemente para a reinvenção do processo de ensino-aprendizagem. E resalto: já sabemos que não há um só caminho. Ao contrário serão muitos que vão se construir no próprio processo e em diálogo com os sujeitos/atores e os contextos nos quais estão inseridos. Essa para mim, talvez seja a especificidade da Didática: não ter fórmulas e precisar lidar com diferentes dimensões, com diferentes perguntas, já que seu objeto acontece no interior de contextos e com sujeitos/atores em constantes movimentos.

Outro aspecto que me ajuda a tomar decisões sobre o que vou trabalhar ou que “conteúdos” vou privilegiar para ensinar e aprender Didática está relacionado à minha própria formação e trajetória como professora primária já que eu estou atuando na Licenciatura de Pedagogia. E, então, volto à minha Escola Normal, revejo o manual de Didática de Luis Alves de Mattos, reencontro o prêmio que recebi ainda como aluna, por saber realizar (pelo menos na teoria) um determinado método de alfabetização, revejo os impecáveis planos de aula que sabia ou pensava saber fazer, faço memória das inúmeras técnicas didáticas que conseguia definir, reescrevo uma imensa listagem de objetivos gerais e específicos segundo regras e critérios claramente definidos, mas acabo me reencontrando e batendo de frente com uma pergunta que durante muito tempo me deixou inquieta: porque, mesmo sabendo fazer tudo isso, ou seja, mesmo sabendo planejar e realizar passo a passo tudo o que havia aprendido naquele manual e em vários outros, e mesmo sabendo ou achar que sabia usar conceber instrumentos de avaliação, tive que enfrentar inúmeras dificuldades para fazer as crianças aprenderem e ainda lidar com o desinteresse pelas minhas propostas, a evasão e a repetência dos meus alunos e das minhas alunas. E acabo encontrando a resposta em tudo o que estudei e vivi até aqui. Embora eles sejam necessários quando se trata da educação e/ou da prática escolar, de nada me adiantam todos os planejamentos, métodos, técnicas, recursos e instrumentos de avaliação se eu não considerar que tudo isso precisa estar a serviço dos/as alunos/as, ou seja, a serviço dos sujeitos/atores do processo de ensino-aprendizagem e que eles são culturalmente diferentes, pois eu também acredito que

*Não há educação que não esteja imersa nos processos culturais da sociedade, particularmente do momento histórico e do contexto em que se situa. Nesse sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturalizada”, isto é, em que nenhum traço cultural a configure. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura.*<sup>1</sup> (CANDAU, 2009, p. 47 e 48)

---

<sup>1</sup> Estou adotando nesse trabalho a ideia de que “hoje em dia cultura faz parte do vocabulário básico das ciências humanas e sociais. O seu emprego distingue-se em relação ao senso comum no sentido de que esse dá às noções de homem culto e inculto. Assim como todos os homens em princípio interagem socialmente, participam sempre de um conjunto de crenças, valores, visões de mundo, redes de significado que definem a própria natureza humana. Por outro lado, cultura é um conceito que só existe a partir da constatação da diferença entre nós e os outros”. (Nelho, 1994, p. 63. In: Candau, 2009, p. 48)

E é nesse contexto de reflexões que vou construindo o que talvez sejam os “conteúdos” da disciplina Didática sob minha responsabilidade, com a certeza de que não existe uma única possibilidade e/ou listagem, mas um universo complexo e amplo de questões a serem tratadas e que vão sendo privilegiadas à medida que meus alunos e minhas alunas e contextos vão demandando novas perguntas ou vão fazendo novas exigências. E, no meu ponto de vista, provavelmente esse mesmo movimento também acontece no campo da Didática (na pesquisa, na docência e na ação). Em outras palavras, “os conteúdos” e/ou as reflexões e/ou as práticas didáticas são diversos, amplos e priorizados, seja em função das inquietações que experimentam, seja por conta dos desafios que precisam enfrentar.

E o meu circuito de associação de ideias foi mais uma vez provocado diante da expressão **entre os temas clássicos e os novos** também contida no título da nossa mesa redonda. Por tudo que refleti e expressei até aqui, sou levada a pensar que não cabe mais separar as coisas assim. Já não dá mais para considerar planejamento, ação, avaliação e outros aspectos diretamente correlatos (esses ainda parecem ser os “conteúdos” mais identificados com o que seria próprio da Didática) como temas clássicos em oposição a outros e novos temas. Se em 2000 Candau propôs revisitar esses aspectos, então iluminados por novos princípios e desafios e os chamou de temas clássicos, naquele momento, isso parecia fazer todo o sentido. E explico: a proposta de superar a dimensão técnica da Didática ainda poderia estar sendo confundida com a ideia de negá-la, ao mesmo tempo que era preciso lidar com novas questões e/ou exigências bastante complexas e assim esses chamados temas clássicos estariam sendo colocados de lado ou, no mínimo, considerados como algo secundário, tanto pelo pensamento como pela prática Didática. Era preciso, portanto romper com essa tendência e buscar recolocar a discussão em torno deles. Creio que hoje não cabe mais tratá-los desse modo. Acho que talvez seja mais adequado pensar sobre isso e tudo mais que vem sendo objeto da pesquisa e da ação Didática dentro de uma rede de temas e/ou questões que se articulam e se complementam, na perspectiva de tecer um pensamento/teoria e ação/prática Didática, comprometidos com a construção/reinvenção de uma educação escolar mais atenta com as exigências de nosso tempo, contextos e sujeitos/atores no seu momento histórico e lugar, e assim contribuir para a construção de uma sociedade – local e planetária – mas justa e solidária.

E para concluir, o que era para ser um início de conversa a título de introdução, gostaria de dizer que essa associação de ideias foi me ajudando a construir a proposta que faço a seguir: apresentar como núcleo da minha reflexão nessa mesa redonda **uma proposta de agenda para a Didática hoje**, incorporando e/ou atualizando aquela que foi elaborada pela professora Vera Candau em 2000. Mas é preciso dizer que ela me autorizou e até me incentivou a fazer esse movimento e, sem dúvida, foi uma interlocutora e parceira nessa construção.

## **Uma agenda para a Didática hoje**

Antes de tudo, é preciso dizer que não pretendo esgotar, no âmbito dessa mesa redonda e consequentemente nesse texto, todos os itens que podem compor o que seria uma agenda para a Didática hoje - acredito que também, nesse caso, não há uma única possibilidade. Nem tampouco tenho a intenção de esgotar a reflexão que, com certeza, é possível desenvolver no interior de cada item que apresento a seguir. O que me motiva é a possibilidade de provocar novas discussões e outras buscas nesse movimento (e é o movimento que me importa) na perspectiva de fazer avançar o conhecimento no campo da Didática.

- **Um ponto de partida - a crença de que é preciso reinventar a prática e/ou o formato escolar**

Concebida para educar crianças e jovens, entendo que não é exagero dizer que a escola, principalmente no século XX, foi um ponto de referência significativo de toda a ação educativa intencional ou, se preferirem, formal e que, ainda hoje, é uma instituição importante, central mesmo, na vida das pessoas e da sociedade.

*Fundamental na constituição do próprio ethos da modernidade, ela tem sido um dos pilares do processo de transmissão e inculcação de condutas, normas e saberes que transformam crianças e jovens em seres educados, portadores das habilidades que habilitam a viver em um mundo que proclama almejar a ordem e a convivência harmoniosa, respaldado na supremacia da razão (COSTA, 2003).*

Além disso, já se passaram cerca de pouco mais de duzentos anos (no Brasil, pouco mais de cem anos) desde a invenção da escola e seu ideário e formato original - que prevê espaços e tempos específicos destinados à aprendizagem, uma determinada configuração institucional e, ainda, uma determinada organização pedagógica - parecem se manter muito próximos daqueles que a caracterizavam na emergência do mundo moderno. E mais do que isso, parecem se manter hegemônicos e naturalizados (CANÁRIO, 2006).

Por sua vez, é possível afirmar que essa mesma escola também passou por várias transformações e já há um bom tempo está em questão. O que significa dizer que, ao longo de sua existência e sucessivamente, a instituição escolar passou por mutações que a fizeram caminhar “de um modelo de certezas para um modelo de promessas e, finalmente, para um terceiro, marcado pela incerteza” (CANÁRIO, 2006, p. 13).

E é nessa última perspectiva que, em várias partes do mundo, inclusive no Brasil, uma pergunta tem sido formulada com muita frequência pelos/as educadores/as de diferentes formações, crenças e perspectivas analíticas: a escola tem futuro? Vale dizer que para mim essa é uma pergunta

síntese, na medida em que ela expressa e sistematiza vários outros questionamentos do tipo: por que a escola fracassa? Por que os/as alunos/as não conseguem mais aprender, quando o que está em jogo é o que se ensina na escola? Por que o modelo ou até mesmo os modelos de escola, tal como os concebemos até hoje, faliram? Para que serve, atualmente, a escola se o conhecimento está acessível em muitos outros lugares? Por que as crianças e os jovens têm tanto desinteresse pela escola, hoje?

Ao mesmo tempo, entendo que essas questões sobre o destino da escola tendem a se justificar e a se alimentar das inúmeras críticas que lhe são feitas, como por exemplo, aquela que ressalta que quando desafiada a se posicionar frente à existência de uma revolução tecnológica sem precedentes que afeta, entre outros aspectos, os chamados processos de produção, disseminação e consumo de conhecimentos, frente à globalização da sociedade que atinge os sistemas produtivos, de organização do trabalho e o próprio modelo vigente de desenvolvimento econômico que tem gerado significativa exclusão social e, também, frente às mudanças de paradigma da ciência e do conhecimento que influem na pesquisa, na produção do conhecimento e, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem, à crise ambiental e ética, a escola parece se manter, na maioria das situações, distante e cristalizada.

Outra crítica também muito comum tem sido aquela que denuncia o seu caráter padronizador, homogeneizador e monocultural (CANDAUI, 2000a), transformando-a num espaço que dialoga pouco ou sequer dialoga com a(s) cultura(s) de referência dos sujeitos/atores que dela participam.

*A cultura dominante nas salas de aula é a que corresponde à visão de determinados grupos sociais: nos conteúdos escolares e nos textos aparecem poucas vezes a cultura popular, as subculturas dos jovens, as contribuições das mulheres à sociedade, as formas de vida rurais e dos povos desfavorecidos (exceto os elementos de exotismo), o problema da fome, do desemprego ou dos maus tratos, o racismo e a xenofobia, as conseqüências do consumismo e muitos outros problemas que parecem “incômodos”. Consciente ou inconscientemente se produz um primeiro velamento que afeta os conflitos sociais que nos rodeiam cotidianamente (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 97).*

Todas essas críticas, entre outras que poderiam ser aqui apontadas, sugerem a escola dos nossos dias como um lugar desinteressante e pouco comprometido com a realidade complexa que marca o século XXI e na qual ela está inserida, levando, inclusive, alguns/mas educadores/as a expressarem o que se convencionou chamar de ‘crise da escola’.

*Sentimos que a escola está em crise porque percebemos que ela está cada vez mais desenraizada da sociedade. Como referi antes, a educação escolarizada funcionou como uma imensa maquinaria encarregada de fabricar o sujeito moderno. Foi principalmente pela via escolar que a espacialidade e temporalidade modernas se estabeleceram e se tornaram hegemônicas. [...] Mas o mundo mudou e continua mudando, rapidamente sem que a escola esteja acompanhando tais mudanças (VEIGA-NETO, 2003, p. 110).*

Nesse sentido, Candau (2006, p. 35) destaca:

*Acreditamos que o mal-estar presente nas nossas escolas, entre os educadores e educadoras, assim como entre os alunos e alunas, exige que nos enfrentemos com a questão da crise atual da escola não de um modo superficial, que tenta reduzi-la à inadequação de métodos e técnicas, à introdução das novas tecnologias, ou ao ajuste da escola à lógica do mercado e da modernização. Para nós a crise da escola se situa em um nível mais profundo...*

Tal alerta talvez explique porque as diversas e constantes reformas educacionais que nos últimos quarenta anos atingiram os sistemas de ensino, de um modo geral, parecem não ter alcançado os seus objetivos, ou seja, não responderam satisfatoriamente a toda ordem de problemas que esses sistemas tiveram que enfrentar ou enfrentam até hoje.

Segundo Canário (2006, p. vii), por exemplo,

*O diagnóstico atual da escola é sombrio e as referências à sua “crise” são recorrentes, por três razões principais: baseada em um saber cumulativo e revelado, a escola é, hoje, obsoleta, sofre de um déficit de sentido para os que nela trabalham, além de ser marcada por um déficit de legitimidade, na medida em que faz o contrário daquilo que promete, originando legiões de insatisfeitos.*

Em função desse contexto, alguns educadores e educadoras têm decretado o fim da escola ou, para ser mais precisa, têm proclamado a sua decadência, principalmente quando ela teima em “estabelecer uma ordem estável e ordenada em torno de finalidades homogêneas” (DUBET, 1994), e destacam que essa escola não faz mais sentido em um mundo onde ocorrem mudanças rápidas, intensas e em todas as direções/dimensões e que, a todo o momento, sugerem novas formas de ser e viver.

Mas existem também outros/as educadores/as (dentro os/as quais eu me incluo) que refutam a sua inutilidade ou o seu anacronismo e sublinham a necessidade da escola ser repensada, recriada mesmo, na perspectiva de ser

*Um espaço de busca, construção, diálogo e confronto, prazer, desafio, conquista de espaço, descoberta de diferentes possibilidades de expressão e linguagens, aventura, organização cidadã, afirmação da dimensão ética e política de todo o processo educativo (CANDAU, 2000b, p.15).*

Cabe destacar que reconheço que ainda hoje (mesmo diante de todo o aparato tecnológico de informação e comunicação) a escola pode ser um espaço privilegiado para a apropriação crítica dos conhecimentos já sistematizados e relevantes como instrumento para compreensão e mudança da realidade e, mais ainda, pode ser um espaço para o diálogo e/ou confronto entre o conhecimento científico, algumas vezes denominado conhecimento erudito ou cultura crítica (PERÉZ GÓMEZ, 2001) e os demais conhecimentos e culturas que nela circulam.

Entendo, portanto, que a escola pode ser, para além de um espaço de aquisição crítica, um lugar de produção de conhecimentos (conhecimentos escolares), construídos a partir do diálogo entre diferentes conhecimentos e culturas que para ela convergem e nela se cruzam.

Nesse sentido, reconheço que a escola pode ser um lugar para o exercício da observação, da reflexão, da análise crítica, bem como do debate/diálogo plural entre diferentes, onde as suas diferenças são valorizadas, sem deixar de lado a busca pela igualdade de condições, de direitos e realizações e onde se possa formar para a conquista da cidadania nas diversas dimensões da vida cotidiana, contribuindo, assim, para a construção de uma nova sociedade, mais justa, solidária e, porque não, mais feliz.

E é nessa direção que reafirmo que a instituição escolar ainda tem um papel relevante na formação das crianças e dos jovens, mas que é preciso desvendar e/ou descobrir caminhos alternativos que possam ser mobilizados e apropriados, na perspectiva da reinvenção dessa escola que desejo, precisa e pode ser mais plural, democrática, capaz de responder aos desafios de nossa contemporaneidade e de formar cidadãos e cidadãs, sujeitos da construção de um mundo menos dogmático e mais solidário.

Vale sublinhar que, quando estou me referindo a reinventar a escola, não estou pensando em se jogar tudo fora e anular as diversas conquistas - mesmo que insuficientes para transformá-la – que provavelmente já foram feitas até aqui. Mas como Costa (2003, p. 22), reconheço que:

*Se a escola da modernidade não se sustenta mais, ela se transmuta, se hibridiza em múltiplos cruzamentos e se reproduz nos infinitos discursos que sobre ela se enunciam. Ela certamente não é de um único jeito, não toma uma só forma. Ela própria já começa a se reconhecer como território da diversidade, contorcionista da incerteza, prisioneira dos poderes que a dobram. Mas uma escola que fala a língua de seu tempo-espço poderia continuar fazendo a diferença no processo de socialização e de educação dos humanos.*

E, mais uma vez em consonância com Canário (2006, p.12), “defendo, como idéia central, a tese de que uma reinvenção da escola e do ofício de professor supõe um questionamento crítico e a superação da forma escolar, ou seja, do modo como a escola atual concebe os processos de aprender e ensinar.”

Em outras palavras, pressupõe colocar em debate o modo de viver a prática educativa, discutindo, portanto, o que entendo são os seus modos de organizar tempos e espaços, relações, conteúdos e conhecimentos, métodos, técnicas e recursos, linguagens, planejamento e avaliação, ou seja, requer colocar em discussão os modos como o currículo e a prática didática são organizados e/ou vividos pela escola.

Contudo, reconheço que não basta promover transformações teórico-metodológicas para fazer avançar a escola, o que significa dizer que entendo que não é suficiente transformar “modos de” para mudar a escola. E, embora reconheça que esse é um aspecto significativo na construção de

uma outra escola e, portanto, de uma outra educação (CANÁRIO, 2006), reitero que tais transformações precisam ser contextualizadas histórica e culturalmente e estarem orientadas e/ou fundamentadas em princípios claramente formulados que expressem respostas as questões: que educação quero construir?, que sujeitos/atores desejo ajudar a formar? Ou em outras palavras, que prática escolar desejo realizar a serviço de quem e do que?

- **Uma condição e/ou exigência – estar comprometido/a com os princípios e/ou características do que estamos chamando de uma teoria e prática Didática Crítica e Intercultural**

A idéia, nesse caso, é apostar e acreditar na possibilidade de articulação entre princípios da abordagem crítica e da perspectiva intercultural, adotando-os como norteadores e/ou configuradores da reinvenção da educação escolar, objeto de nossas inquietações e, conseqüentemente dos processos de ensino-aprendizagem a ela vinculados, reconhecendo, inclusive, a importância desses princípios “tomarem” toda a escola/processos, afetando, portanto todas as suas dimensões e ações.

E sem a intenção de me aprofundar na complexidade dessas perspectivas, gostaria de ressaltar alguns aspectos que considero significativos para esclarecer como me situo diante de cada uma delas.

No que tange à perspectiva crítica e em consonância com McLaren (1997, p. 192), acredito que ela dá “direção histórica, cultural, política e ética para aqueles na educação que ousam acreditar [...] que um mundo radicalmente diferente pode se tornar real”. E mesmo reconhecendo sua polissemia, ou seja, que não há uma só configuração que a defina, entendo que existem características comuns e relevantes para orientar ainda hoje<sup>2</sup> nossas concepções e práticas didáticas. Características que segundo Candau (2003, p. 60) podem ser assim explicitadas:

*Conceber os processos educacionais como historicamente situados, articular a educação com outros processos sociais, trabalhar sistematicamente a relação teoria-prática, favorecer processos de construção de sujeitos autônomos, competentes, solidários capazes de ser sujeitos de direito no plano pessoal e coletivo, capazes de construir histórias e apostar em um mundo e em uma sociedade diferentes, de utilizar metodologias ativas, participativas, personalizadas e multidimensionais, articuladoras das dimensões cognitiva, afetiva, lúdica, cultural, social, econômica e política da educação.*

Por sua vez, defendo, também em consonância com Candau (2009, p. 59), uma perspectiva intercultural<sup>3</sup> que

---

<sup>2</sup> Vale lembrar que a perspectiva crítica ganha ênfase na América Latina, especialmente no Brasil, a partir da década de 80, suscitando um fecundo movimento “gerador de idéias e práticas orientadas à elaboração de políticas públicas de educação e à renovação de práticas pedagógicas nas escolas e no âmbito dos movimentos sociais e populares, orientadas à afirmação da democracia e da cidadania em nossas sociedades” (CANDAU, 2003, p. 59).

<sup>3</sup> Cabe sublinhar que reconheço que não há uma só concepção da perspectiva Intercultural. Porém, tais concepções não se constituem objetos de nossas reflexões no âmbito desse trabalho, tendo em vista os seus objetivos já explicitados.

Quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais em nossa sociedade, e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças são dialeticamente integradas.

A partir dessas referências, entendo que estar comprometido/a, com a construção de uma teoria e prática Didática Crítica e Intercultural significa conceber e realizar processos de ensino-aprendizagem orientados no sentido de: valorizar a construção da autonomia do/a aluno/a, reconhecendo-o/a sujeito da construção de sua história particular e da história em geral; ter a emancipação do/a aluno/a como horizonte; ampliar e/ou reforçar os mecanismos para o seu autoconhecimento, valorizando processos de construção de identidade(s); reconhecer, valorizar e fazer dialogar os diferentes grupos culturais; empoderar esses diferentes grupos culturais, pondo em questão o etnocentrismo; trabalhar os conflitos que emergem das e/ou nas relações interpessoais, principalmente aqueles que são fruto de preconceitos e discriminações, apostando, inclusive, no potencial dos mecanismos de negociação e na construção coletiva de normas/regras e/ou códigos de convivência; reconhecer, valorizar, fazer circular e/ou articular diferentes saberes, conhecimentos e culturas, incorporando diferentes narrativas e linguagens; valorizar e empregar procedimentos metodológicos diversificados, dando ênfase à produção coletiva e/ou colaborativa, sem deixar de valorizar a experiência e a produção de cada um.

Estar comprometido/a, com a construção de uma teoria e prática Didática Crítica e Intercultural significa conceber e realizar processos de ensino-aprendizagem contextualizados, tendo presente que os contextos são multiculturais e/ou marcados pela diversidade. Processos de ensino-aprendizagem que, portanto, afirmam, incorporam e se enriquecem com as diferenças culturais, sem negar a busca pela igualdade de direitos. E que também buscam promover o diálogo entre as práticas vividas na escola e as demais práticas sociais.

Sem a pretensão de ter esgotado, nesse espaço de reflexão, toda uma caracterização do que entendo ser uma Didática Crítica e Intercultural, reafirmo a minha crença na relevância desses seus princípios e/ou fundamentos, ratificando que considero uma exigência estar com eles comprometidos (mesmo que remando contra a corrente, já que estamos inseridos em uma sociedade também fortemente globalizada) e, dessa maneira, poder contribuir para a construção de uma outra educação escolar e, quem sabe, de poder contribuir para a construção de uma sociedade diferente – mais inclusiva, que acolhe e valoriza as diferenças culturais e bem menos desigual.

- **Um desafio – saber e/ou aprender a lidar com as diferença culturais**

No contexto das propostas apresentadas até esse ponto, acredito que o desafio de saber e/ou aprender a lidar com as diferenças culturais na educação escolar emerge com muita força,

principalmente se levarmos em conta a sua tendência de se manter “cristalizada” em uma perspectiva monocultural. Como Moreira e Candau (2003, p. 161) reconheço que

*A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-la e neutralizá-la. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.*

Gostaria de lembrar que o tema da diferença não é novo na Educação e que, ao longo do tempo, seu conceito tem variado – desde associado à idéia de diferentes capacidades para aprender, chegando à importância de incorporar no processo de ensino-aprendizagem o que é próprio e/ou específico do indivíduo (conceitos fortemente marcados por referenciais psicológicos e que permanecem até hoje no imaginário de muitos/as educadores/as), atingindo uma concepção mais centrada na diversidade das classes sociais e na desigualdade de oportunidades para então avançar no sentido de um conceito que privilegia a dimensão cultural, ou seja, as diferenças culturais. Como afirmam Candau e Leite (2006, p. 136) e com as quais estou de acordo,

*A perspectiva intercultural na educação pretende superar as construções da visão didático-psicológica relativamente à diferença, sem negar suas contribuições. Por outro lado, procura manter um diálogo crítico com as contribuições das diversas correntes do pensamento da pós-modernidade, reafirmando o compromisso com a transformação política e social, proposto pela pedagogia crítica, ao mesmo tempo em que evidencia a importância das questões culturais, para além da visão em que a diversidade é percebida como algo “natural”, e concebe as diferenças como construções sociohistóricas que se dão nas relações sociais”.*

Pesquisas realizadas pelo grupo que integro - o GECEC<sup>4</sup> - registram que “a diferença está no chão da escola” (professora Ana, In CANDAU e LEITE, 2006, p. 121), embora essas mesmas pesquisas indiquem que os/as professores/as têm dificuldades para lidar com as diferenças culturais e/ou para incorporá-las ao cotidiano da educação escolar. Além disso, nossas pesquisas também mostram que, apesar de reconhecerem a importância da dimensão cultural, professores/as e pesquisadores/as quando se referem a diferenças “estão sempre se referindo às desigualdades sociais, de classe, de oportunidades sociais e educacionais e sua relação com o contexto de pobreza estrutural da sociedade brasileira” (CANDAU e KOFF, 2006, P. 113), sugerindo que

O confronto social X cultural está na base desses comentários, ora percebido como uma pergunta: será que no Brasil a problemática das desigualdades sociais se sobrepõe às questões postas pelo multiculturalismo e/ou pela Educação Intercultural?, ora como um desafio mesmo, já que tal perspectiva pode nos provocar no sentido de mobilizar processos de articulação entre igualdade e diferença e não de considerá-los com pólos contrapostos (CANDAU e KOFF, 2006, P. 113).

---

<sup>4</sup> Trata-se do Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Cultura(s), coordenado pela professora Vera Maria Candau, do Departamento de Educação da PUC-Rio, desde 1996.

É em torno da perspectiva do desafio que proponho mobilizar as nossas energias, ciente da complexidade dessa proposta, na medida em que acredito que a valorização e incorporação das diferenças culturais pela educação escolar e, conseqüentemente a valorização e a contribuição para promover sujeitos/atores autônomos, emancipados, com suas identidades fortalecidas e em permanente diálogo com o outro precisam afetar tanto a dimensão das políticas públicas a ela relacionadas, como a dimensão dos saberes/conhecimentos e das próprias práticas socioeducativas concebidas e implementadas.

Reitero que considero que saber/aprender a lidar com as diferenças culturais, certamente não é um desafio para qual vamos encontrar uma única resposta. Coerente com os próprios princípios de uma Didática Crítica e Intercultural, aqui partilhados, entendo que existirão muitas possibilidades a serem construídas no próprio contexto, tempo e espaço aonde essas diferenças se situam.

- **Uma necessidade – Rever/reorientar a formação dos/as professores/as**

É fato que os temas em torno das diferenças culturais e/ou acerca da problemática da Educação Intercultural ainda aparecem de maneira tímida nos espaços de formação docente<sup>5</sup>. Segundo Candau (2008), mesmo a disciplina de Didática e outras correlatas demonstram pouca (às vezes nenhuma) preocupação e/ou envolvimento com essa temática e, nesse sentido, estão longe de preparar os/as professores/as na perspectiva de potencializar tais diferenças culturais como vantagem pedagógica.

Certamente que rever/reorientar esses processos de formação é mais do que uma necessidade, é também ter que vencer desafios de natureza variada. Em outras palavras, não é suficiente rever/reorientar os programas dessas disciplinas, inserindo alguns assuntos/conteúdos específicos. É preciso também rever/reorientar a formação dos/as docentes no que se refere aos seus aspectos teórico-metodológicos, às condições operacionais de sua realização e, principalmente ser uma perspectiva adotada pelo curso de Pedagogia como um todo (CANDAU, 2009a).

Necessidade e desafios que acredito precisam mesmo ser enfrentados se quisermos efetivamente construir uma escola mais democrática e justa, ou seja, uma escola, reitero, que rompe com o seu caráter monocultural, que promove diálogos entre os sujeitos/atores que dela participam, que privilegia o cruzamento e/ou o entrelaçamento de saberes, conhecimentos e valores, que cumpre suas funções tanto no plano cognitivo, como nos planos político, sociocultural e ético.

Uma escola construída nessa direção certamente vai precisar de professores/as sensibilizados/as e competentemente instrumentalizados/as (sem medo de usar essa expressão) para

---

<sup>5</sup> Ressalto que várias pesquisas do GECEC têm apontado nessa direção. A leitura de vários textos, que dela são fruto, pode, inclusive, confirmar esse posicionamento.

participarem de sua concepção, construção e realização. E, embora reconheça que a formação inicial e o permanente aperfeiçoamento dos/as docentes, melhor dizendo, reconheça que a nossa formação inicial e o nosso contínuo aprimoramento não se esgotem no interior de situações formalmente organizadas (acredito que essa perspectiva crítica e intercultural precisa “tomar” a nossa vida como um todo), considero que tanto os cursos de licenciatura, como os espaços de formação em serviço são lócus privilegiados para a vivência dessa formação/preparação. Vivência que, por sua vez, entendo precisa estar marcada - em todas as suas dimensões - pelos mesmos pressupostos que tantas vezes enunciemos nessas breves reflexões.

E, nesse sentido, não há como apontar uma única direção ou caminho para a sua concepção/realização. O desafio está, exatamente, em ter que reinventá-la e/ou reorientá-la, levando em conta a especificidade das situações em que está inserida. Mais uma vez é uma questão em aberto, balizada, entretanto, pelos referenciais já tantas vezes repetidos e sem fórmulas prontas e acabadas – em constante movimento.

### **A título de conclusão**

Sei que corro o risco de ser acusada de prescritiva quando escolhi encaminhar minhas reflexões nas direções aqui apontadas. Não tive e não tenho essa intenção. Seria contraditório em relação às colocações que fiz nesse espaço. Todavia, a ideia de propor uma agenda pode sugerir isso, mas lembro que ressaltei que, se por um lado, essa é a agenda sobre a qual estou me debruçando, por outro lado, entendo que existem inúmeras possibilidades e/ou opções para se construir uma agenda, principalmente quando o tema envolve refletir acerca da Didática que desejamos construir hoje para dar conta da escola na contemporaneidade com todos os seus limites e possibilidades. Na verdade, minha intenção foi mesmo a de partilhar com vocês por onde estou caminhando, acreditando que mesmo na pluralidade há algo em comum que nos reúne: o desejo, o firme propósito de construir uma outra educação escolar que possa responder com maior propriedade os desafios de nosso tempo.

E reitero: é uma agenda aberta não só à discussão, mas também a novas contribuições. Mas ao propor incluir nela a disposição para reinventar a escola, o compromisso com a construção de uma Didática Crítica e Intercultural, a superação das dificuldades para lidar com as diferenças culturais na educação escolar e o empenho, no sentido de ressignificar os projetos/programas de formação e aperfeiçoamento de professores/as, preciso esclarecer que tudo isso está marcado pelas minhas utopias – toda a reflexão pedagógica exige uma reflexão utópica (Candau, 2000). Lembro que meu desejo é mesmo provocar novos debates, mas confesso que é também encontrar novos

parceiros e parceiras que queiram entrar nesse barco, me animando a seguir em frete com essas reflexões-ações “marcadas” pelo que considero um caminho possível para contribuir no sentido da transformação da escola, uma escola, cujas contribuições possam ser mobilizadas em favor de uma outra sociedade.

### Referências bibliográficas

CANDAU, Vera Maria (org.) **A Didática em Questão**. Petrópolis, Vozes, 1984.

\_\_\_\_\_. *A Didática hoje: uma agenda de trabalho*. In: **Didática, Currículo e Saberes Escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p.149 a 160.

\_\_\_\_\_. *Cotidiano Escolar e Cultura(s): encontros e desencontros*. In: CANDAU, Vera Maria (org.) **Reinventar a Escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000a, p. 61 a 78.

\_\_\_\_\_. *Construir Ecossistemas Educativos – Reinventar a Escola*. In: CANDAU, Vera Maria (org.) **Reinventar a Escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000b, p. 11 a 16.

\_\_\_\_\_. *Pedagogias Críticas: ontem e hoje*. In: **Revista Novamerica**. Rio de Janeiro, n. 97, março, 2003, p.58 a 61.

\_\_\_\_\_. *O/A Educador/a como agente cultural*. In: LOPES, Alice R. C. e outras (orgs). **Cultura e Política de Currículo**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006, p. 35 a 52.

\_\_\_\_\_. *Educação Escolar e Culturas: Multiculturalismo, Universalismo e Currículo*. In: CANDAU, Vera Maria (org.) Rio de Janeiro, Forma & Ação, 2009, p. 47 a 60.

\_\_\_\_\_. *Memória(s), diálogos e buscar: aprendendo e ensinado didática*. In: CANDAU, Vera Maria (org.) Rio de Janeiro, Forma & Ação, 2009a, p. 29 a 45.

CANDAU, Vera Maria Ferrão e LEITE, Miriam Soares. *Diálogo entre diferença e educação*. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). **Educação Intercultural e Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006, p. 120 a 139.

CANDAU, Vera Maria Ferrão e KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e Koff. *Conversas com... Sobre aDidática e a perspectiva multi/intercultural*. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). **Educação Intercultural e Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006, p. 99 a 113) .

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

COSTA, Marisa Vorraber. *A escola rouba a cena! Um início de conversa*. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) **A Escola Tem Futuro? Entrevistas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 11 a 22.

DUBET, François, **A Sociologia da Experiência**. Porto: Editora Porto. 1994.

GIMENO SACRISTÁN, José. *Currículo e Diversidade Cultural*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da e MOREIRA, Antônio Flávio (orgs.). **Territórios Contestados**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 82 a 113.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública. A Pedagogia Crítica Social dos Conteúdos. São Paulo, Cortez, 1984.

MCLAREN, Peter. **A Vida nas Escolas. Uma Introdução à Pedagogia crítica dos Fundamentos da Educação.** 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa e CANDAU, Vera Maria. *Educação Escolar e Cultura(s): construindo caminhos.* In: **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, RJ: n. 23, maio/jun/jul/ago, 2003, p. 156 a 168.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal,** Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade.* In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) **A Escola Tem Futuro? Entrevistas.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 103 a 126.