

DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO E A ABORDAGEM DA DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL NA ESCOLA

José Carlos Libâneo¹

A realidade contemporânea e as investigações das questões socioculturais têm provocado impacto considerável na pedagogia e nos conteúdos da didática. Intensas transformações econômicas, sociais, políticas e culturais trazem junto a complexidade das práticas socioculturais em meio às contradições entre globalização e individuação, atuando fortemente nos processos educativos e comunicacionais. A globalização carrega consigo forte tendência homogeneizadora no que se refere a produtos, trocas, formas de consumo, padrões culturais e à disseminação das tecnologias digitais. Dentro de interesses mercadológicos em nome do desenvolvimento econômico, os organismos multilaterais influenciam reformas educativas e, no caso dos países emergentes, políticas de proteção social à pobreza e de reconhecimento da diversidade social, de modo a tornar os pobres mais produtivos. Os processos de individuação realçam a diversidade e põem peso no papel das práticas socioculturais nas aprendizagens, ao se constituírem, também, como elementos do processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, junto com a homogeneidade global, acentua-se a diversidade sociocultural em que emergem múltiplas culturas e múltiplos sujeitos, trazendo desafios aos agentes dos processos educativos, especialmente, no de ensino-aprendizagem. Tais processos são particularmente importantes nos estudos da teoria histórico-cultural, considerando-se que esta teoria tem como uma de suas mais fortes premissas a influência das práticas socioculturais na gênese e desenvolvimento de processos mentais.

Estas questões já encontram lugar na produção acadêmica no campo da sociologia, das políticas educacionais, da teoria crítica do currículo, incidindo, também, no debate sobre o conteúdo do conhecimento didático e do seu papel na formação de professores. Surgem propostas variadas em torno formas de convivência social e recusa da discriminação, de discussão sobre igualdade de direitos e respeito às diferenças, práticas de formação ética e plural e de conquista da cidadania, reavivamento dos temas

¹ Doutor em Educação pela PUC de São Paulo. Professor do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

transversais nas escolas, programas compensatórios de ações socioeducativas, etc. Essas propostas provêm tanto no âmbito das políticas neoliberais (das orientações principalmente do Banco Mundial) quanto no âmbito das orientações progressistas de variado naipe. Em qualquer caso, ainda são insuficientes contribuições das pesquisas que venham a ajudar os professores a integrar, no trabalho de sala de aula, os conteúdos, os motivos dos alunos e a diversidade sociocultural, viabilizadas em práticas de ensino. Na prática escolar, são mantidos em momentos separados o trabalho com os conteúdos e a atenção aos contextos socioculturais e institucionais nos quais os alunos participam e vivenciam. Ou seja, os especialistas em pedagogia e os professores não vêm conseguindo conectar, no ato de ensinar, práticas socioculturais e práticas pedagógicas. Quando estas são levadas em conta, aparecem mais como formas de organização da escola do que práticas pedagógico-didáticas ou, quando muito, como atividades “extracurriculares” ou temas transversais como se, de um lado, estivessem os conteúdos e as atividades “escolares” e, de outro, as práticas sociais e cotidianas. Este texto aborda possibilidades de introduzir as práticas socioculturais e, dentro delas, a diversidade social e cultural, no cerne da didática, das didáticas e das práticas de ensino. Problematisa-se e dá-se encaminhamento a condições do processo de escolarização e do tratamento das matérias de ensino em face da diversidade social e cultural dos alunos, de modo a sugerir o papel da didática na formação de identidades em contextos culturais diversos; na atenção à diversidade sociocultural e aos processos de inclusão e exclusão na escola e na vida em sociedade; às condições e contextos para aprender a pensar e atuar com conceitos com base na participação e na interlocução.

A primeira questão a ser abordada visando identificar o papel da didática na articulação entre conteúdos e práticas socioculturais é enfrentar uma questão prévia: para que servem as escolas. Com efeito, uma visão sobre os objetivos e formas de funcionamento da escola é requisito para um posicionamento sobre o papel da didática, da organização escolar, do currículo, da formação de professores, etc. No segundo tópico, assume-se uma posição em relação às funções sociais e pedagógicas da escola e o lugar da didática. No terceiro, propõe-se uma didática para o desenvolvimento humano articulada com a diversidade social.

1) A didática e as respostas à pergunta: para que servem as escolas?

Essa pergunta é título de um artigo do pesquisador inglês Michael Young (2007), pondo em relevo as tensões e conflitos de interesses na sociedade mais ampla em relação aos objetivos e funções da escola. O autor discute os questionamentos de educadores e sociólogos críticos em relação ao papel das escolas, a seu ver equivocados, bem como as políticas governamentais neoliberais que visam adequar a escola às necessidades da economia, posição igualmente equivocada. Para ele, a tensão entre demandas políticas/econômicas e realidades educacionais é uma das maiores questões educacionais do nosso tempo. Ao longo do artigo, ele desenvolve a ideia de que as escolas existem para o propósito específico de promover a aquisição de conhecimentos e que a negação desse propósito equivale a “negar as condições de adquirir ‘conhecimento poderoso’ para os alunos que já são desfavorecidos pelas suas condições sociais” (YOUNG, 2007, pp. 1288-1294). Young argumenta que não há contradição entre democracia e justiça social e o papel das escolas em promover a aquisição de conhecimentos.

Situando esse debate no contexto brasileiro, cabe reconhecer a existência de uma diversidade de respostas à pergunta mencionada, o que tem levado a visíveis desacordos entre pesquisadores educacionais, funcionários de órgãos públicos e militantes de associações científicas e profissionais acerca dos objetivos e formas de funcionamento da escola pública. O problema não é novo, visto que os objetivos da escola expressam interesses de grupos e disputas de poder em âmbito internacional e nacional, bem como os embates teóricos no campo das ciências humanas e da educação. A questão relevante, no entanto, é que tais objetivos se materializam em currículos, projetos pedagógicos, formas de organização e gestão da escola, formas de condução do processo de ensino-aprendizagem, formação de professores, práticas de avaliação. Distintos objetivos para a escola se refletem, também, em diferentes significados de “qualidade de ensino” nos meios institucional e acadêmico. Desse modo, o dissenso em relação aos objetivos da escola e aos distintos significados de qualidade de ensino contribui para a debilidade das políticas públicas para a escola, tal como ocorre em nosso país.

Numa tentativa de captar posicionamentos no meio educacional brasileiro nos últimos vinte anos acerca de objetivos e funções da escola, tal como se observa na produção acadêmica e na docência em cursos de formação de professores, pode-se apontar ao menos três linhas de orientação curricular em relação às finalidades da escola: a) a orientação dos organismos multilaterais, especialmente do Banco Mundial, para um

currículo de resultados imediatistas, associado a uma escola de integração social; b) a orientação sociológica/intercultural de atenção à diversidade social e cultural; c) a orientação sócio-histórico-cultural que busca articular a formação cultural e científica com as práticas socioculturais.

A primeira orientação, como se sabe, tem sido dominante no sistema de ensino brasileiro em decorrência da subordinação das políticas educacionais a orientações de organismos internacionais multilaterais (LEHER, 1998; EVANGELISTA, 2013; LIBÂNEO, 2013). Os documentos desses organismos ressaltam dois modelos de currículo. O primeiro é o currículo instrumental, ou de resultados imediatos, que se caracteriza como um conjunto de conteúdos mínimos necessários ao trabalho e emprego, na verdade um “kit” de habilidades de sobrevivência para redução da pobreza e adequar os indivíduos às exigências do desenvolvimento econômico. O segundo é modelo de currículo de convívio e acolhimento social focado na experiência corrente dos alunos, na inclusão social, nos ritmos individuais de aprendizagem, frequentemente reduzido ao provimento na escola de vivências de integração e socialização social visando formar para um tipo de cidadania baseado na solidariedade e na contenção de conflitos sociais. Na verdade, esses dois currículos se complementam e constituem a orientação curricular de sistemas escolares estaduais e municipais, com o monitoramento do Ministério da Educação. Muitas das orientações baseadas nesses modelos foram assumidas pelo governo brasileiro desde 1990 aos dias atuais e há razões para crer que, na atual gestão do MEC, elas estão incorporadas às políticas educacionais oficiais (LIBÂNEO, 2012a, 2013).

As outras duas orientações curriculares de cunho sociocrítico estão comprometidas com a luta pela escola pública e gratuita para todos. A orientação sociológica/intercultural defende um currículo de experiências educativas, isto é, a formação por meio de experiências socioculturais vividas em situações educativas (acolhimento da diversidade social e cultural, práticas de compartilhamento de diferentes valores e de solidariedade com base em experiências cotidianas). Nesta orientação curricular, o foco está mais na prática social que acontece em contextos socioculturais mais imediatos, e menos nos saberes sistematizados ou na prática propriamente pedagógica. Esta visão menos universalista do currículo se aproxima de concepção pragmática tal como formulada por J. Dewey (escola como prolongamento simplificado e organizado das atividades sociais cotidianas), da concepção humanista de Paulo Freire, assim como de propostas

pedagógicas fundamentadas na teoria curricular crítica, nos estudos culturais, na proposta intercultural, na pedagogia do cotidiano, entre outras. Embora não declaradamente, setores do MEC incorporam boa parte dessas ideias já que, desde a primeira gestão do Governo Lula a diversidade social tornou-se o princípio orientador das políticas e diretrizes do MEC, acentuando-se cada vez mais na atualidade.

A outra orientação curricular de cunho crítico defende um currículo assentado na formação cultural e científica em interconexão com as práticas socioculturais. Tendo como pressuposto que a escola é uma das mais importantes instâncias de democratização da sociedade e de promoção de inclusão social, cabe-lhe propiciar os meios da apropriação dos saberes sistematizados constituídos socialmente, como base para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e a formação da personalidade, por meio da atividade de aprendizagem socialmente mediada. Considera-se, ademais, que a escola recebe sujeitos em sua diversidade social e cultural e, assim, faz-se necessário ligar os conteúdos às práticas socioculturais e institucionais (e suas múltiplas relações) nas quais os alunos estão inseridos. Esta concepção é, geralmente, fundamentada em autores da teoria histórico-cultural, para quem a formação das funções psicológicas superiores decorre da atividade sócio-histórica e coletiva dos indivíduos expressa em múltiplas formas de mediação cultural do processo do conhecimento, incluindo aí o papel central do ensino na promoção do desenvolvimento humano.

Conforme comentado, essas orientações acabam por definir distintos referenciais de qualidade de ensino, os quais, por sua vez, influenciam os modos de conceber atividades no âmbito da escola e das salas de aula e, portanto, o lugar da didática.

As duas primeiras orientações, ainda que resultem de posições com distintas premissas educacionais e distintos propósitos políticos, têm em comum o fato de ajudarem pouco no provimento das condições psicológicas e pedagógico-didáticas para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos. Seu principal problema é negar validade ao conhecimento universal, isto é, ao papel da internalização da experiência sociocultural da humanidade na formação humana, mesmo que a segunda sustente a atenção à diversidade social e cultural, desiderato caro ao pensamento pedagógico progressista. O currículo instrumental, posto em prática numa escola organizada para a proteção da pobreza, não propicia os meios de desenvolver processos de pensamento que impulsionem a reflexividade e a criticidade já que está assentado em competências e habilidades dissociadas de conteúdos e de significados.

O currículo focado em experiências educativas por vivências socioculturais com base na experiência corrente dos alunos traz consigo, sem dúvida, muitas virtudes. Com efeito, a diversidade social e cultural e suas características (diferenças de classe social, étnico-raciais, de linguagem, políticas, físicas, sexuais, as relações desiguais de poder, diferentes redes de saberes, as diversas práticas institucionais), estão presentes na dinâmica das atividades escolares. Reconhece-se nesse currículo uma visão social das questões pedagógicas, em que a aprendizagem está associada à participação em interações sociais por meio de atividades socioculturais que formam o contexto de significações a serem interiorizadas. No entanto, esse tipo de orientação curricular tende a perder o foco das funções sociais e pedagógicas da escola à medida que põe em segundo plano os conteúdos, recaindo-se nos mesmos limites das propostas neoliberais já criticadas. Esta posição tende, também, a rejeitar, deliberadamente ou não, as implicações psicológicas do ato de aprender, ou seja, os processos internos de apropriação de conhecimentos e habilidades, os quais são viabilizados pelo ensino. Em relação a essa crítica, é preciso esclarecer que os aspectos sociais do processo de ensino e aprendizagem são tanto condições como pontos de apoio no processo gradual de interiorização de conhecimentos e habilidades. Seguramente, a aprendizagem tem uma base social e histórica em que “um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal” (VYGOTSKY, 1984, p.64). No entanto, cingir a aprendizagem apenas à participação em interações sociais não é suficiente para essa interiorização, porque a aprendizagem envolve uma transformação interior, uma mudança qualitativa nos processos cognitivos, requerendo uma atividade psicológica interna. Com efeito, segundo Leontiev, “a apropriação de conceitos, das noções, dos conhecimentos, supõe a formação na criança das operações mentais adequadas” (LEONTIEV, 2004, p. 349) implicando a atuação do adulto e uma atividade interna de aprendizagem. A escola, nessa visão, é mais do que um lugar de se vivenciar experiências, por mais democráticas e acolhedoras da diversidade que sejam, pois cabe-lhe tratar os objetos, a realidade, como objetos de pensamento, para além da experiência cotidiana.

Vê-se que as posições progressistas em educação colocam os objetivos e as formas de funcionamento da escola num campo de tensões: por um lado, a exigência social e democrática de escolarização formal a todas as crianças e jovens; por outro, a necessidade de as escolas se organizarem de forma adequada para o acolhimento da diversidade social e cultural expressa pelas diferenças individuais e sociais entre os

alunos (LIBÂNEO, 2013). Tal polarização, no entanto, tende a enfraquecer a condição da escola de fazer justiça social principalmente para a população pobre que tem na escola a chance de apropriação do conhecimento teórico-conceitual e de desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral. Será viável uma saída pedagógica que aposte na superação desta polarização? A condição para isso é que os educadores aceitem a imprescindibilidade dos conteúdos como referências para o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos e, ao mesmo tempo, saibam integrar no currículo as práticas sociais vivenciadas pelos alunos, nas quais está presente a realidade da desigualdade social, acompanhada da diversidade sociocultural. Em outras palavras, trata-se de viabilizar pedagogicamente a articulação entre conteúdos científicos significativos e as práticas socioculturais dos alunos a partir de seus contextos de vida.

Evidentemente não se deseja o retorno a práticas que caracterizam a escola monocultural, de memorização de informações, das tarefas pouco estimuladoras da atividade mental, o ensino individualista, a avaliação homogeneizadora. A aposta é numa proposta pedagógica que propicie instrumentos conceituais aos alunos e promova mudanças qualitativas no seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos e, ao mesmo tempo, articule os conceitos científicos aos conceitos que trazem do meio local e da vida cotidiana. É nessa perspectiva que a didática e as didáticas disciplinares ganham seu sentido como ciência profissional do professor.

2) Uma posição sobre as funções sociais e pedagógicas da escola

Pensar o papel da didática na formação de professores, especialmente para assegurar o aprimoramento dos saberes docentes, implica, como vimos, numa tomada de posição sobre objetivos e formas de organização da escola. Conforme já comentado, é nosso entendimento que a escola não é nem meramente lugar de provimento de conhecimentos instrumentais e imediatistas nem somente um lugar de acolhimento da diversidade social e integração social dos pobres. Sua função social prioritária é de proporcionar formação cultural e científica tendo em vista o desenvolvimento humano, integrando no currículo as práticas socioculturais que caracterizam suas vivências.

A posição defendida neste texto é de que o cumprimento da justiça social por meio da atividade de aprendizagem e do ensino - conforme a ideia vigotskiana de que a função primordial do ensino é promover e ampliar o desenvolvimento da capacidade intelectuais, - implica entender que atividade de aprendizagem apoia-se no conjunto de

saberes produzidos na experiência sócio-histórica da humanidade, denominado pelo pedagogo russo V. Davídov, de conhecimento teórico-científico. No quadro conceitual de Davídov (1988), “conhecimento teórico” ou “conhecimento teórico-científico” não é o mero saber especulativo, ele é, ao mesmo tempo, produto do desenvolvimento histórico e processo mental. Refere-se a categorias mentais que tornam possível lidar com os objetos de conhecimento da realidade, enquanto procedimento lógico da mente. O conhecimento teórico refere-se aos conceitos gerais produzidos pelo nosso pensamento e possíveis de serem aplicados a situações particulares. Na escola, trata-se, portanto, de introduzir os alunos no mundo do conhecimento e do aprimoramento de sua capacidade de pensar e, ao mesmo tempo, à medida que a escola lida com sujeitos diferentes, considerar no ensino a coexistência das diferenças, a interação entre indivíduos de identidades culturais distintas. Eis, então, três ingredientes absolutamente imprescindíveis para que o ensino esteja à altura dessa missão da escola: a) o desenvolvimento das capacidades intelectuais por meio dos conteúdos; b) as características individuais e sociais do aluno; c) os fatores socioculturais e institucionais da aprendizagem.

A posição defendida aqui se aproxima da proposição de Gimeno Sacristán: *uma escolarização igual, para sujeitos diferentes, por meio de um currículo comum* (2000). Por um lado, trata-se de assegurar o direito à semelhança, vale dizer, à igualdade, pelo provimento da formação cultural e científica a todos como condição para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, moral, estético. Por outro, trata-se de considerar a diferença, pois a formação cultural e científica se destina a sujeitos diferentes. A diferença aqui é encarada não como uma excepcionalidade, mas como condição concreta do ser humano e das situações educativas, ponto de partida para uma aprendizagem *com sentido* para o sujeito que aprende. É pertinente, também, trazer a posição de Boaventura Santos para quem a desigualdade material está profundamente entrelaçada com a desigualdade não material, ou seja, as desigualdades sociais e diferenças possuem íntima relação com o acesso ou não ao conhecimento (SANTOS, 1997). A aprendizagem escolar, portanto, deve ser um fator de ampliação das capacidades dos alunos de promover mudanças, em si e nas condições objetivas em que vivem, fundamentando-se na ética da justiça social. Para isso, trata-se de articular a formação cultural e científica com as práticas socioculturais (diferenças, valores, redes de conhecimento, etc.) de modo a promover interfaces pedagógico-didáticas entre o

conhecimento teórico-científico e as formas de conhecimento local e cotidiano. Esta proposição será desenvolvida mais adiante.

3) Uma didática para o desenvolvimento humano articulada com a diversidade sociocultural

A teoria histórico-cultural, na tradição do pensamento de Vigotski e seguidores, possibilita compreender a didática como um conhecimento que busca a unidade entre ensino e aprendizagem. Essa unidade é bem representada pelo significado de instrução na língua russa (*obutchenie*) como a ação de ensinar e aprender. Ou seja, a instrução implica a atividade autônoma do aluno e a orientação e intencionalidade de outra pessoa no processo de aprendizagem (PRESTES, 2010, p.188). Para Vigotski, boa instrução (ensino) é a que se antecipa e mantém o foco na próxima etapa do desenvolvimento, ao despertar e provocar “toda uma série de funções que se encontram em estado de maturação na zona de desenvolvimento próximo” (VYGOTSKY, 2007, p. 360), guiando o processo de desenvolvimento. Pode-se afirmar, assim, que a didática tem como especificidade epistemológica o processo instrucional que orienta e assegura a unidade entre o aprender e o ensinar na relação com um saber, em situações contextualizadas, nas quais o aluno é orientado em sua atividade autônoma pelos adultos e colegas para apropriação dos produtos da experiência humana na cultura e na ciência, visando o desenvolvimento humano. Este processo é, também, designado *mediação didática*, isto é, mediação das relações do aluno com os objetos de conhecimento (processo de ensino-aprendizagem), em contextos sociais e culturais concretos, em que se articulam o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento. Reconhece-se aí, na perspectiva histórico-cultural, o caráter social do ensino em que está presente a intencionalidade de orientação da atividade dos alunos e, ao mesmo tempo, a atividade pessoal do aluno em sua relação com o processo de conhecimento, implicando especialmente um processo de mudança, de reorganização e enriquecimento do próprio aluno, na dependência de sua participação ativa nesse processo. Sendo assim, a didática assegura a unidade entre o ensino e a aprendizagem, articulando dialeticamente condicionantes socioculturais da atividade de ensino e processos internos da atividade de aprendizagem.

Observa-se que o processo de ensino-aprendizagem envolve a apropriação pelo indivíduo de conhecimentos e modos de ação acumulados na experiência social e histórica da humanidade. Segundo Vigotski, esta apropriação implica a transição de

conhecimentos do plano social externo (atividade social coletiva) para o plano individual interno, o que implica o desenvolvimento de processos internos de interiorização, em que o social se incorpora no individual (VYGOTSKY, 1984, p. 64). Ou seja, por um lado, os processos psicológicos superiores estão enraizados no desenvolvimento social e cultural, por outro, a apropriação da experiência social humana histórica ocorre por meio de uma atividade psicológica interna propiciada pelo processo de ensino-aprendizagem. A dinâmica deste processo envolve a formação de conceitos científicos para além dos conceitos empíricos, cuja peculiaridade consiste em que a principal função da escola é atuar no desenvolvimento do pensamento dos alunos, introduzindo-os no domínio do caráter abstrato e generalizante dos saberes, de modo que os alunos aprendem formando abstrações, generalizações e conceitos. A mediação didática consiste, assim, em estabelecer as condições ideais à ativação do processo de aprendizagem, ou seja, assegurar as melhores condições possíveis de transformação das relações que o aprendiz mantém com o saber. Desse modo, a atividade pedagógica somente é pedagógica se ela mobiliza as ações mentais dos sujeitos, visando a ampliação de suas capacidades cognitivas e a formação de sua personalidade global. Essa formação de ações mentais ou novos usos de uma ação mental requer, por parte dos alunos, uma atividade reflexiva e, da parte dos professores, a mediação didática, precisamente a intervenção intencional na formação de processos mentais do aluno.

O processo de apropriação que vimos mencionando ocorre em contextos de práticas sociais, culturais e institucionais, dada a natureza social das funções psicológicas superiores. Desse modo, o ensino acontece em meio a práticas correntes no entorno social e nas próprias situações de aprendizagem na escola e na sala de aula, dando a configuração do ambiente social de aprendizagem. A atuação na zona de desenvolvimento próximo, portanto, supõe o contexto de “vivências” do aluno, ou seja, os contextos socioculturais e institucionais que atuam na sua subjetividade. Não se trata, pois, de um processo que surge e termina na aprendizagem individual do aluno. Com isso, as atividades de uma disciplina na sala de aula orientadas para a formação de processos mentais por meio dos conteúdos científicos precisam estar articuladas com as formas de conhecimento cotidiano vivenciadas pelos alunos. Eis como as práticas socioculturais e institucionais, onde estão inseridas a diversidade humana e as diferenças, devem integrar-se nas práticas pedagógico-didáticas.

Podemos, numa breve síntese, concluir que a questão sobre o “campo do didático” se resolve, em primeira instância, pelo papel do ensino em criar as condições para assegurar a relação do aluno com um saber (mediação, compartilhamento de significados), levando a uma mudança qualitativa nas relações com esse saber promovendo, assim, o desenvolvimento humano. A atividade de ensino que visa a organização das formas de relação com um saber é permeada pela atividade social coletiva e pela atividade de aprendizagem individual. Além disso, essas atividades se dão em contextos de práticas socioculturais, as quais atuam nas formas de aprendizagem e nos processos de subjetivação.

Desse modo, a didática articula, simultaneamente, a lógica dos saberes a ensinar (dimensão epistemológica), a lógica dos modos de aprender (dimensão psicopedagógica) e a lógica das interfaces com as práticas socioculturais. Essas três lógicas repercutem no trabalho dos professores em sala de aula. A lógica dos saberes a ensinar implica a análise e a organização dos conteúdos com base em conceitos nucleares. A lógica do processo ensino-aprendizagem pela qual se trata de atuar no desenvolvimento das capacidades psicológicas dos alunos por meio da interação pedagógico-didática com os conteúdos. A lógica das implicações dos contextos socioculturais e institucionais nas aprendizagens implica fazer interagir com os conteúdos as condições históricas e socioculturais, cotidianas e locais, vivenciadas pelos alunos. Portanto, não há didática fora dos conteúdos e dos processos de desenvolvimento do pensamento por meio dos conteúdos. Não há didática fora da relação do aluno com o conteúdo (fora da transformação das relações do aluno com o conteúdo). Não há didática separada das práticas socioculturais e institucionais em que os alunos estão envolvidos (LIBÂNEO, 2012b).

Didática, didáticas, práticas de ensino

O referencial que acabo de expor fornece o fundamento tanto à didática quanto às didáticas específicas, duas disciplinas com conteúdos próprios mantendo, no entanto, interdependência e articulação entre si, uma vez que ambas têm por objeto o estudo do processo de ensino-aprendizagem. Ambas estão vinculadas a formas de relação com saberes e aos modos de sua internalização pelos alunos em ambientes próprios de aprendizagem.

A didática é uma disciplina pedagógica, ou seja, um ramo da pedagogia, ao lado de outras disciplinas pedagógicas como a teoria da educação, a teoria da organização escolar, a teoria da escola, a psicologia educacional, a sociologia educacional, entre outras. Faz a ponte entre as disciplinas de fundamentação teórica e as práticas de ensino, provendo a reflexão teórica sobre o ensino-aprendizagem proporcionada pela teoria pedagógica e outras ciências da educação. Desse modo, reúne características do processo de ensino-aprendizagem em sua relação com as especificidades epistemológicas de cada matéria de ensino. Constitui-se, assim, como didática básica (diferente de “geral”) que se constitui como teoria e prática do processo de ensino-aprendizagem, generalizando princípios, metodologias e procedimentos obtidos a partir das ciências da educação (especialmente a psicologia e a sociologia) e dos conhecimentos resultantes de pesquisas concernentes às próprias disciplinas específicas. Em síntese, a didática tem por objeto o estudo do processo de ensino-aprendizagem nos âmbitos teóricos e práticos implicados no domínio de conhecimentos escolares.

As didáticas específicas (ou disciplinares), por sua vez, e em conexão com a didática básica, têm como objeto de estudo as peculiaridades do processo de ensino de cada uma das disciplinas no que se refere a objetivos, conteúdos e métodos conforme os níveis de ensino a atender. Elas abordam o processo de ensino-aprendizagem em sua relação imediata com os conteúdos das disciplinas: a natureza e gênese do conteúdo a ensinar, os modos de ensiná-lo levando em conta as particularidades de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e a organização das situações didáticas. Se, por um lado, a didática básica tem nas metodologias de ensino específicas uma importante fonte de referência para formar seu conteúdo, por outro, as disciplinas específicas necessitam o aporte da didática que traz para o ensino-aprendizagem as contribuições da teoria da educação, da teoria do conhecimento, da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, da sociologia da educação, da filosofia, dos métodos e procedimentos de ensino da tradição pedagógica.

Juntando esses elementos, a didática generaliza as manifestações e leis de aprendizagem para o ensino das diferentes disciplinas. Ao efetuar essa tarefa de generalização, a didática se converte em uma das bases essenciais das didáticas específicas. Sendo assim, não se pode a rigor falar de uma didática “geral”, nem de métodos gerais de ensino aplicáveis a todas as disciplinas. A didática somente faz sentido se estiver conectada à lógica científica da disciplina que é ensinada. Ela oferece às disciplinas específicas o

que é comum e essencial ao ensino, mas respeitando suas peculiaridades epistemológicas e metodológicas (LIBÂNEO, 2008, p. 67).

As práticas de ensino (estágio) são desdobramentos necessários dessas duas disciplinas, ou seja, elas incorporam o processo e o resultado da formação profissional proporcionada por essas disciplinas e pelo currículo com um todo. São como momentos experienciais em que os futuros professores estabelecem contato mais direto com o campo de trabalho profissional, ou seja, uma aproximação à realidade escolar em suas várias facetas tendo em vista a reflexão sobre essa mesma realidade para o enriquecimento da dimensão prática da teoria. As práticas de ensino (e estágio) devem ser organizadas em concomitância com a didática/didáticas, pois formam com elas uma unidade. Também é desejável que todas as outras disciplinas do currículo se articulem com as práticas de ensino. Porém, é em conexão direta com a didática/didáticas que devem ser pensadas e desenvolvidas em um esforço coordenado tanto da instituição formadora quanto das escolas-campo onde se realizam os estágios.

Didática e diversidade sociocultural

Vejam os mais de perto o papel dos fatores socioculturais e institucionais da aprendizagem. A permanência da exclusão social em nossa sociedade tem levado ao realce cada vez maior do tema da diversidade social e cultural. A exclusão social se manifesta em situações muito evidentes de pobreza, de formas de discriminação (cultural, de raça, gênero, religião, e outras), como também em formas de exclusão escolar. Não há como ignorar as implicações desta realidade no debate em torno dos objetivos e formas de funcionamento da escola e, por consequência, no processo de ensino-aprendizagem. No Brasil, a introdução da problemática da cultura no campo do ensino fez ressaltar o tema da diferença e, dentro dele, da diversidade e do multiculturalismo. A cultura passou a ser considerada não apenas como formas de expressão da vida em sociedade e um subproduto da estrutura social, mas como um campo de atuação humana, um espaço que constitui realidades, um espaço de lutas. Com isto, a problemática cultural e seus elementos como as diferenças de classe social, étnicas, de linguagem, políticas, físicas, sexuais, as relações desiguais de poder, o conhecimento cotidiano dos alunos, as redes de saberes, as diversas práticas institucionais em que os alunos crescem e se desenvolvem, passaram a ser integrados nos modos de compreender a dinâmica da escola. É isso que, no contexto da diversidade, tem sido chamado de *multiculturalismo* – ou seja, a expressão dessas

realidades culturais – e *interculturalidade*, que é a análise dessa problemática na educação e a busca de formas de intervenção propositiva na realidade multicultural (CANDAUI, 2005).

A posição defendida neste texto é de que não deve haver incompatibilidade entre a formação cultural e científica que visa o desenvolvimento das capacidades intelectuais, e a consideração do conhecimento cotidiano dos alunos e dos fatores socioculturais na aprendizagem. Com efeito, a definição de didática apresentada anteriormente mostra que o processo de ensino-aprendizagem está sempre situado e referido a um contexto histórico-cultural, portanto, envolvendo também as práticas vivenciadas pelos alunos em seus contextos de vida. A questão da relação entre a didática e a diversidade sociocultural está em saber como articular o papel da escola enquanto lugar de formação dos processos mentais por meio dos conteúdos, e as práticas socioculturais em que está implicada a diversidade. Seguindo a tradição de Vygotsky, a interação entre indivíduos em práticas socioculturais e institucionais desempenha papel fundamental na formação de instrumentos psicológicos ou sistemas conceituais, já que o ser humano interioriza formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Esta ideia está em estreita relação com o desenvolvimento dos conceitos científicos em sua conexão com os conceitos cotidianos (espontâneos).
Escreve Vigotski:

Os conceitos científicos crescem para baixo por meio dos cotidianos. Os conceitos cotidianos crescem para cima por meio dos científicos (...). Podemos dizer que a força dos conceitos científicos se manifesta em uma esfera integralmente determinada pelas propriedades superiores dos conceitos: a compreensão consciente e a voluntariedade. Justamente nesta esfera é que os conceitos cotidianos das crianças mostram sua debilidade, pois são fortes na esfera da utilização espontânea, situacional-significativa e concreta, na esfera da experiência e do empirismo. O desenvolvimento dos conceitos científicos começa na esfera da compreensão consciente e da voluntariedade e continua mais além, crescendo para baixo, até à esfera da experiência pessoal e do concreto. O desenvolvimento dos conceitos espontâneos começa na esfera do concreto e empírico e se move em direção às propriedades superiores dos conceitos: a compreensão consciente e a voluntariedade. A relação entre o desenvolvimento destas duas linhas oposta revela indubitavelmente sua verdadeira natureza: trata-se da relação entre a zona de desenvolvimento próximo e o nível atual de desenvolvimento (2007, p. 377)

Os conceitos cotidianos são formados nas vivências das práticas socioculturais. Desse modo, as práticas socioculturais e institucionais que crianças e jovens

compartilham na família, na comunidade e nas várias instâncias da vida cotidiana são, também, determinantes na formação de competências, na apropriação do conhecimento e na identidade pessoal, sendo que elas são caracterizadas na escola tanto como contexto da aprendizagem quanto como conteúdo (HEDEGAARD, 2004, p.25). Isto quer dizer que o desenvolvimento do pensamento de um aluno que ocorre no processo de apropriação dos conteúdos científicos, precisa estar articulado com as formas de conhecimento cotidiano das quais ele participa na família, na escola ou na comunidade local. Escreve Hedegaard:

Ao considerar as práticas como importantes para a compreensão do uso de ferramentas, isto implica que a aprendizagem seja conceitualizada dentro de um contexto em que as tradições e práticas devem ser vistas como parte das condições de aprendizagem. (...) Diferenças nas práticas em diferentes instituições dão à criança diferentes competências e a competência da criança é avaliada de forma diferente em diferentes instituições, porque tais práticas fazem diferentes exigências para a criança (Ib. p.26).

Há, pois, uma relação entre o desempenho escolar e as práticas das quais os alunos participam, o que significa dizer que a aprendizagem (incluindo o êxito ou insucesso das aprendizagens) está influenciada pela interação entre os alunos e as práticas socioculturais que vivenciam na família, nas relações correntes no local em que vive, nas escolas. Ou seja, crianças e jovens estão na escola para adquirir competências para a vida adulta, como ler e escrever, contar, etc., de modo que o papel da escola é integrar os conceitos científicos com os conceitos cotidianos trazidos de casa e do meio social, elevando os conceitos cotidianos a um patamar mais elevado de desenvolvimento cognitivo. Hedegaard designa essas relações de “duplo movimento” do ensino:

Na abordagem do duplo movimento, enfatizamos as relações entre conceitos cotidianos já adquiridos pelas crianças, conceitos da matéria e conhecimento local. O principal ponto do duplo movimento no ensino é criar tarefas de aprendizagem que podem integrar o conhecimento local com relações conceituais nucleares de uma matéria, de modo que o aluno possa adquirir o conhecimento teórico a ser utilizado em suas práticas locais. (...) Na abordagem do duplo movimento, o plano de ensino do professor deve avançar de características abstratas e leis gerais de um conteúdo para a realidade concreta, em toda a sua complexidade. Inversamente, a aprendizagem dos alunos deve ampliar-se de seu conhecimento pessoal cotidiano para as leis gerais e conceitos abstratos de um conteúdo (HEDEGAARD E CHAIKLIN, 2005, pp. 69-70).

Em síntese, nosso entendimento é de que a relação entre a didática e a diversidade social e cultural se expressa na articulação entre os conteúdos da matéria e as práticas socioculturais vivenciadas pelos alunos em seu cotidiano e em sua comunidade. É nessas práticas que se manifestam a diversidade social e cultural, as redes de conhecimento, as particularidades culturais, as experiências e vivências. Nas ações de ensino, portanto, deverão ocorrer as interfaces pedagógico-didáticas entre o conhecimento teórico-científico e as formas de conhecimento local e cotidiano - o que caracteriza a “abordagem do duplo movimento” - ou seja, são situações de ensino organizadas de modo a ligar o conhecimento teórico-conceitual ao conhecimento pessoal vivido pelos alunos em suas práticas cotidianas na família e na comunidade e utilizando essa conexão para mobilizar os motivos dos alunos para as diferentes matérias. O duplo movimento consiste em o professor utilizar o conteúdo do conhecimento cotidiano e local no desenvolvimento do conhecimento teórico-conceitual, e o uso deste conhecimento teórico-conceitual em relação ao conhecimento cotidiano e local (Id., 2005, p. 81). Desse modo, o conhecimento do conteúdo como conhecimento teórico geral por parte dos alunos, possibilita a eles aplicar os conceitos internalizados nas suas situações concretas de vida. Segundo os autores:

Nesta forma de ensino, o conhecimento teórico-conceitual e o conhecimento local podem tornar-se integrados, de modo que o conhecimento teórico-conceitual possa enriquecer os conhecimentos pessoais da criança, usando-o na compreensão da prática local cotidiana. Na perspectiva radical-local, o professor parte da compreensão da criança e as orienta para tarefas e problemas ligados ao conteúdo que, assim, torna-se significativo para a criança e motivador para a compreensão tanto dos princípios teóricos da matéria quanto dos problemas da prática local e cotidiana”(Ib.).

Dito de outra maneira, o processo de ensino-aprendizagem, cuja referência é o conhecimento teórico-científico (no sentido de formação de conceitos ou procedimentos de pensamento), ajuda o aluno a organizar suas experiências e conceitos em torno de um sistema conceitual e, desse modo, vão adquirindo “ferramentas mentais” para analisar e compreender a complexidade do mundo ao seu redor, tornando funcionais na vida cotidiana das pessoas os conceitos formais abstratos. Portanto, o conhecimento teórico-científico e os procedimentos mentais (conceitos) abrem a possibilidade real de que os alunos, ao retornarem à prática social cotidiana e local, os utilizem para atuar na modificação das suas condições de vida e das suas relações.

Trata-se, assim, de uma didática crítica atravessada pelas perspectivas intercultural e da diversidade, em que se articulam, num mesmo processo, o universal e o particular. A unidade entre a formação cultural e científica e as práticas interculturais requer dos professores não apenas uma atitude edificante em relação à diversidade mas, principalmente, a incorporação dessa relação no cerne tanto das práticas de organização e gestão da escola como nas práticas de ensino dos conteúdos em função do desenvolvimento dos processos mentais. É ao lidar com os conteúdos que o professor introduz nas atividades de estudo, nas tarefas, as vivências socioculturais, a realidade das diferenças socioculturais, o pertencimento a culturas particulares, como também é no contexto da aula que cuida da formação de motivos éticos e sociais, entre eles, por exemplo, a formação para o respeito à diferença, para o compartilhamento.

Considerações finais

Argumentou-se neste texto que a escola continua sendo o melhor lugar e o melhor caminho para a luta política pela igualdade e inclusão social. Não é possível democracia econômica, social, política, intelectual, sem a escolarização. Praticar justiça social na escola é essencialmente assegurar a cada aluno a qualidade cognitiva e operativa dos processos de aprendizagem. Uma visão de escola democrática aposta, assim, na universalidade da cultura escolar no sentido de que cabe à escola transmitir a todos, saberes públicos que apresentam um valor, independentemente de circunstâncias e interesses particulares, em função da formação geral. Junto a isso, permeando os conteúdos cabe, também, considerar a diversidade cultural, a coexistência das diferenças, a interação entre indivíduos de identidades culturais distintas.

As atuais políticas públicas para a educação tendem a provocar a diluição da centralidade da escola em favor de uma visão de educação ampliada, ou seja, a escola é responsabilizada por uma multiplicidade de funções, incluindo a de prover serviços sociais (“escola transbordante” no dizer de Antonio Nóvoa), convertendo-se num lugar indiferenciado, sem identidade, como é o caso do Programa Mais Educação do MEC (LIBÂNEO, 2014). A escola é desfigurada enquanto lugar de escolarização e de desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral. No entanto, nas condições sociais do país, deixar a escola na periferia do sistema escolar pode levar à ampliação da exclusão social. Considerar a escola apenas como lugar de proteção social, de vivências socioculturais e de atendimento às diferenças e à diversidade social e cultural, a reduz meramente a uma referência física para colocar em prática projetos sociais do governo,

ações socioeducativas e compensatórias voltadas para a população de baixa renda. Com isso, fica diluído seu papel de promover por meio do ensino-aprendizagem o domínio de conhecimentos, habilidades e atitudes e, com base nesse domínio, o desenvolvimento mental, afetivo e moral dos alunos. É inútil falar em ampliação da jornada escolar ou em superação das desigualdades sociais e do reconhecimento e respeito à diversidade fora de uma visão de escola voltada para o conhecimento, a aprendizagem e ao desenvolvimento das capacidades intelectuais, o que implica a atenção à sala de aula, pois é aí que se pode verificar, verdadeiramente, a qualidade da educação, ou seja, o que os alunos aprendem, como aprendem e o que podem fazer com o que aprendem. É a partir daí que se pensa o projeto pedagógico, a seleção de conteúdos, os procedimentos de ensino, o modelo de formação de professores, as práticas de avaliação, etc.

A escola com qualidade educativa deve ser aquela que assegura as condições para que todos os alunos se apropriem dos saberes produzidos historicamente e, através deles, possam desenvolver-se cognitivamente, afetivamente, moralmente. Desse modo, a escola promove a justiça social cumprindo sua tarefa básica de planejar e orientar a atividade de aprendizagem dos alunos, tornando-se, com isso, uma das mais importantes instâncias de democratização social e de promoção da inclusão social. Ela não pode ser reduzida à oferta de um “kit” de habilidades sem conteúdo significativo, nem manter-se apenas como lugar de acolhimento e proteção social; ela requer relações pedagógicas visando a conquista do conhecimento e do desenvolvimento das capacidades intelectuais e formação da personalidade. A qualidade social da escola começa, no mínimo, com o empenho pela igualdade social ao reduzir a diferença de níveis de escolarização e educação entre os grupos sociais já que a superação das desigualdades sociais guarda estreita relação com o acesso ao conhecimento e à aprendizagem escolar. Esta concepção não dispensa, de modo algum, que em seu interior sejam valorizadas as práticas socioculturais, mas estas devem ser conectadas ao processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos escolares. A razão para isso é muito clara e óbvia: sem apropriar-se dos conteúdos escolares que possibilitam o fortalecimento das capacidades intelectuais, as crianças e jovens não terão assegurado o seu direito a desenvolverem-se, a formarem novas capacidades de pensamento, a estabelecerem relações entre os conceitos científicos trabalhados pela escola e os conceitos cotidianos vividos no âmbito comunitário e local.

Uma escola desprovida de conteúdos culturais substanciais e densos reduz as possibilidades dos pobres de ascenderem ao mundo cultural e ao desenvolvimento das capacidades intelectuais, e com isso, a escola não promove a justiça social que pode vir da educação e do ensino. Para isso, tem urgência a busca de um consenso nacional entre educadores, dirigentes de órgãos públicos, políticos, pesquisadores, sindicatos, sobre a importância da valorização profissional e intelectual dos professores. São eles os agentes centrais da qualidade do ensino e da educação. Se a educação escolar obrigatória é condição para se formar a base cultural de um povo, então são necessários professores que dominem os conteúdos da cultura e da ciência e os meios de ensiná-los, com a ajuda da didática, a par de usufruírem de condições favoráveis de salário e de trabalho, bagagem cultural e científica, formação pedagógica, autoestima e segurança profissional.

Referências

CANDAU, Vera M. (org.). *Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

DAVÍDOV, V. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

EVANGELISTA, Olinda. Qualidade da educação pública: Estado e organismos multilaterais. In: LIBÂNEO, José C., SUANNO, Marilza V. R., LIMONTA, Sandra V. *Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia: CEPED Publicações, 2013.

GIMENO SACRISTÁN, José. *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata, 2000.

HEDEGAARD, Mariane e CHAIKLIN, Seth. *Radical-local teaching and learning: a cultural-historical approach*. Aarhus (Denmark): Aarhus University Press, 2005.

HEDEGAARD, Mariane. A Cultural-historical Approach to Learning in Classrooms. In: *Outlines. Critical Practice Studies*, Copenhagen, Vol. 6, No. 1. 2004.

LEHER, Roberto. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o alívio da pobreza*. São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Tese de doutorado, 1998.

LEONTIEV, Alexei. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro Editora, 2004.

LIBÂNEO, José C. Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. In: VEIGA, Ilma P. A. e D'Ávila, Cristina (orgs.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas: Papirus, 2008.

_____. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 229, set/dez 2010.

_____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, vol.38, no.1, mar. 2012a.

_____. O campo teórico investigativo e profissional da didática e a formação de professores. In: SUANNO, Marilza V. e RAJADELL, Nuria (orgs.). *Didática e formação de professores: perspectivas e inovações*. Goiânia: CEPED Publicações, 2012b.

_____. Didática na formação de professores: entre a exigência democrática de formação cultural e científica e as demandas das práticas socioculturais. In: SANTOS, Akiko e SUANNO, Marilza V. *Didática e formação de professores: novos tempos, novos modos de aprender e ensinar*. Porto Alegre: Sulina, 2013.

_____. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem? In: BARRA, V. *Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral*. Goiânia: CEGRAF/UFG, 2014.

PRESTES, Zoia Ribeiro. *Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2012.

SANTOS, Boaventura S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 4ª ed. 1997.

VIGOTSKI, Lev S. *Pensamiento y habla*. Trad. De Alejandro Ariel González. Buenos Aires: Colihue clásica, 2007.

VYGOTSKY, Lev. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

YOUNG, Michel F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, set.-dez. 2011.