



DIDÁTICA E CURRÍCULO:

questionando fronteiras¹

Antônio Flávio Barbosa Moreira

RESUMO – *Didática e Currículo: questionando fronteiras.* O texto aborda as diferenças e semelhanças entre as disciplinas Didática e Currículo. Procura discutir o que vem sendo entendido como disciplina. Revê estudos que exploraram a questão em pauta. Identifica os principais temas que vêm hoje sendo abordados nos dois campos, argumentando que os limites entre eles são construções discursivas. Propõe, ao final, um programa de interferência pautado pela interlocução entre as duas comunidades.

Palavras-chave: *currículo, didática, disciplina, discurso, fronteira.*

ABSTRACT – *Didactics and Curriculum: questioning boundaries.* The article focuses on the differences and similarities between the disciplines of Didactics and Curriculum. It attempts to discuss what has been conceived as a discipline. It reviews studies that have examined the issue. It identifies the main themes that are being analyzed nowadays in the two fields, arguing that the limits between them are discursive constructions. It finishes by proposing a program of interference based on the dialogue between the two communities.

Key-words: *curriculum, didactics, discipline, discourse, boundary.*

Introdução

O presente texto propõe-se a contribuir para o avanço do debate referente às aproximações e afastamentos entre Didática e Currículo. Ora compartilhando temas e teorizações, ora explorando separadamente elementos e aspectos de uma mesma prática pedagógica, ambas as disciplinas apresentam-se no Brasil, diferentemente do que ocorre em outros países, solidamente estabelecidas. Ocupando espaços institucionais demarcados, com produções significativas e intensas, seus especialistas e pesquisadores espalham-se pelas salas de aula de cursos de graduação e pós-graduação, pelos grupos de pesquisa, bem como pelos inúmeros encontros e seminários que vêm privilegiando, simultânea ou alternadamente, questões de ensino e currículo, aparentemente aceitos pelas respectivas comunidades como os objetos de estudo dos dois campos.

A aproximação entre os dois grupos se faz necessariamente nas universidades, em função tanto dos temas partilhados como do fato de que as duas disciplinas costumam situar-se em um mesmo departamento e que, por consequência, não é raro um professor de Currículo ministrar cursos de Didática e vice-versa. Mas os encontros (e os desencontros) ocorrem ainda em reuniões científicas, como as da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), nas quais se vêm promovendo, nos últimos anos, sessões comuns aos dois Grupos de Trabalho (Currículo e Didática) e nas quais se pode observar, nos trabalhos e comunicações apresentadas em ambos, a recorrência de interesses bastante similares.

Pode-se afirmar que os limites entre as duas disciplinas se mostram tênues e facilmente transponíveis, o que se compreende, dado que obviamente o ensino se efetiva a partir de um currículo e este só se materializa no momento do ensino. Outro aspecto que responde pelo esgarçamento das fronteiras é que, apesar do consenso quanto aos objetos de estudo dos dois campos, são variáveis as concepções de ensino e currículo, o que acarreta ambigüidades, indefinições e superposições nos rumos tomados por ambos.

Nesse cenário nebuloso, há os que propõem que a Didática subsuma o Currículo e os que consideram ser o Currículo mais abrangente que a Didática, o que justificaria, portanto, anexá-la ao seu território. Sem pretender defender qualquer das duas posições, ambas por demais enviesadas pela maior identificação com uma das duas comunidades, proponho-me a explorar as proximidades e os distanciamentos entre os dois campos, a partir de uma dúvida inicial, de uma “ignorância curiosa” (d’Amaral, 1995), de uma tentativa de pensar o que não sei responder: faz sentido de fato a preocupação com os limites dos dois campos? Faz diferença o foco nas diferenças e nas semelhanças entre eles? Sem estar certo de ter minha curiosidade saciada ao final do caminhar, procuro esclarecer-me, primeiro, sobre o que deve ser entendido por uma disciplina. Passo, a seguir, por textos que já trataram das relações entre Currículo e Didática,

buscando aprender com eles. Com base em estudos feitos a partir da minha inserção na comunidade dos curriculistas, bem como de recentes leituras sobre os rumos da Didática no Brasil, destaco os atuais interesses dos dois campos. Apresento, ao final, algumas reflexões e conclusões provisórias.

O que entender por uma disciplina

Escolho começar pelas considerações de Henry Giroux (1988), nas quais é nítida a influência do pensamento de Michel Foucault. Para o especialista americano, as disciplinas acadêmicas costumam ser vistas como o reflexo de matérias naturalmente definidas e configuradas. Assim, as matérias literatura e história, duas espécies distintas de “coisas”, dão origem, respectivamente, às disciplinas Inglês e História, cujas diferenças se reportam, então, às diferenças entre as matérias das quais derivam. Porém, acrescenta o autor com bastante propriedade, a identificação de uma disciplina com matérias aceitas sem questionamento não explica muito. Em primeiro lugar, um determinado objeto pode ser estudado em diferentes disciplinas. Em segundo lugar, o objeto de uma disciplina não permanece o mesmo ao longo do tempo. Em terceiro lugar, os processos de emergência e de desenvolvimento de uma disciplina são extremamente variáveis, não ocorrendo, necessariamente, a partir de uma dada matéria.

Giroux sugere que se conceba uma disciplina não como algo naturalmente derivado de uma dada matéria, mas como um campo que se constitui a partir dos estudos e da prática dos que dela participam. Por se tratar de uma construção histórica, o campo se deixa afetar por diferentes demandas culturais, sociais e institucionais. Ou seja, os limites entre as exigências intrínsecas a uma matéria e os processos sociais pelos quais uma disciplina se conforma não são absolutamente determináveis (ver também Said, 1987).

O autor acrescenta que as disciplinas restringem o discurso e controlam a diferença. Nesse sentido, participar de uma disciplina implica fazer certas perguntas e não outras, usar determinados termos e não outros, bem como abordar um conjunto razoavelmente estabelecido de questões. Uma determinada proposição, portanto, somente pertence a uma disciplina quando se inscreve no horizonte teórico aceito por seus membros (ver também Foucault, 1996).

Todas essas exigências são reforçadas pelas instituições, que utilizam diferentes mecanismos para premiar e punir os membros da disciplina. O “efeito perverso”, contudo, que as “regras do jogo” podem acabar contribuindo para que as questões estudadas em uma disciplina se afastem do exame das especificidades de uma dada cultura.

Os pontos de vista defendidos por Giroux podem ser ampliados por considerações de Michael Apple (1972), para quem uma disciplina constitui uma comunidade de intelectuais que compartilham um mesmo discurso, ou seja,

mesmos vocabulário, sintática, semântica e formas de criar novas linguagens. Esse discurso especializado mantém a distribuição desigual de conhecimento, ao propiciar os meios de objetivar e divulgar novos saberes, dificultando, ao mesmo tempo, a comunicação com os “outros”. Em outras palavras, o discurso estabelece efetivas fronteiras entre os domínios do conhecimento. Para King e Brownell (1966), “grande parte do esforço de ser aceito como membro de uma comunidade de discurso intelectual requer que se faça de sua linguagem especializada uma segunda natureza” (p. 86).

Edward Said (1987) aprofunda as concepções anteriores, chamando a atenção para o fato de que o público com o qual dialoga uma comunidade de intelectuais, bem como sua linguagem especializada e suas preocupações tendem a se tornar mais restritos e fechados à medida que essa comunidade se torna mais poderosa e mais ortodoxa. Seus membros acabam falando basicamente uns com os outros em uma linguagem interdita aos não-iniciados e o sistema de pensamento a que se remetem termina por assumir uma feição quase religiosa.

Outros aspectos podem-se acrescentar aos já destacados, para que se obtenha uma visão mais acurada das comunidades acadêmicas. Em primeiro lugar, elas não operam apenas em torno de dimensões cognitivas, envolvendo também perspectivas valorativas e afetivas, como se observa no fato de que seus membros compartilham valores, normas, crenças e disposições, muitas vezes aceitas sem questionamento, mas capazes de assumir a mesma importância que os elementos cognitivos. Em segundo lugar, a adoção de uma mesma linguagem e de mesmos valores não se dá sem conflitos, acordos ou negociações. Como bem acentua Goodson (1995), as disciplinas não são entidades monolíticas, mas sim amálgamas mutáveis de distintos e discordantes subgrupos e tradições. Em terceiro lugar, vale ressaltar o papel que as relações de poder que se estabelecem intra e interdisciplinarmente desempenham nos rumos de uma disciplina.

Nessa ótica, algumas perguntas podem ser colocadas. De que modo, em uma disciplina, se valorizam, hierarquizam e legitimam as diferentes contribuições de diferentes membros? Como se constitui a estrutura social de uma disciplina e que alianças contribuem para mantê-la? Que regras norteiam as relações? Como são enfrentados os conflitos que ocorrem? Que identidades sociais são produzidas pelo pertencimento à comunidade de uma disciplina? Que critérios de inclusão e de exclusão são usados? Como se favorecem ou dificultam os encontros entre diferentes quadros de referência? Como se engendra o diálogo de uma disciplina com outra? Que regras definem esse diálogo? Que regras definem as fronteiras? Como se favorecem ou dificultam os encontros entre diferentes comunidades? Que hierarquia se estabelece ou se pretende estabelecer nesses encontros? Que critérios definem os incluídos e os excluídos nessas tentativas de diálogos? Ainda que não me seja possível explorá-las no âmbito deste estudo, penso que a análise dessas questões pode ajudar a esclarecer o que, para que, com quem e para quem pesquisamos e escrevemos.

Quero sugerir que o pertencimento à comunidade de uma disciplina nem sempre favorece a abordagem de uma dada situação ou objeto a partir de perspectivas diferentes das que nos são familiares. As lentes que usamos conformam nossos olhos. No entanto, o emprego de diferentes lentes, sejam de uma mesma disciplina ou de disciplinas distintas, possibilita realçar o multifacetado caráter de uma realidade e iluminar ângulos e aspectos até então pouco percebidos, aprofundando o seu conhecimento. Para isso, entretanto, as regras que controlam as práticas disciplinares precisam ser subvertidas, as relações de poder precisam ser desafiadas e as fronteiras precisam ser cruzadas. A despeito dos problemas que se criam quando nos afastamos do abrigo oferecido pelos campos especializados, Said (1987) propõe que se rompam as muralhas dos guetos nos quais, como intelectuais, nos temos confinado. Em suas palavras: “devemos nos recusar a acreditar (...) que o conforto dos hábitos especializados possa ser tão sedutor que nos conserve a todos em nossos lugares pré-estabelecidos” (p. 158). Rejeita, assim, o isolamento entre diferentes especializações (impensáveis em qualquer campo, mais ainda no campo da educação).

Penso, então, ainda que provisoriamente, que cabe sim buscar entender os afastamentos entre Currículo e Didática, mas para **subvertê-los**, para **transgredi-los**, para nos engajarmos no que Said chama de **programa articulado de interferência**. É nesse estado de espírito que busco examinar as relações entre as duas disciplinas.

Didática e Currículo: relações

Em recente artigo, Santos e Oliveira (1995) destacam que o campo do Currículo se volta predominantemente para questões relacionadas à seleção e à organização do conhecimento escolar, enquanto que o da Didática prioriza o ensino como seu objeto de estudo. Alertam, porém, para o fato de que o conhecimento escolar não pode ser estudado sem referência às situações em que é ensinado, evidenciando, assim, a necessária proximidade entre os dois campos. Reconhecem que, conforme o ponto de vista adotado, qualquer um deles pode ser visto como mais abrangente que o outro. Desse modo, para alguns autores, o campo do currículo, por envolver estudos da prática pedagógica, englobaria discussões sobre o ensino e, conseqüentemente, a Didática. Para outros, esta última, por sua vez, ao estudar o ensino como um todo, no qual está presente a questão dos conteúdos escolares, poderia incluir o campo do currículo em seu seio.

As autoras mencionam ainda alguns temas que consideram hoje comuns aos dois campos: o processo de produção do conhecimento escolar, a formação de professores e a cultura escolar.

Outro estudo, elaborado por Domingues (1994), trata os caminhos do Currículo e da Didática a partir de cinco aproximações.

Em primeiro lugar, os estudos de currículo se referem ao **conteúdo** da escolarização, centrando-se as discussões típicas em torno dos problemas de seleção e de organização do conhecimento escolar. Os estudos de Didática, por sua vez, reportam-se à **deliberação**, ou seja, ao **processo** da escolarização, incluindo a interação humana que ocorre durante o ato de ensinar. Em outras palavras, o Currículo enfoca questões de conteúdo, enquanto a Didática discute questões de forma.

Em segundo lugar, os estudos do cotidiano têm colaborado para que os curriculistas adentrem a sala de aula a fim de melhor compreender como o currículo se transforma em ato. Por outro lado, os pesquisadores de Didática têm intensificado o estudo dos valores que norteiam o ensino, assim como das relações entre a sala de aula e o contexto social, temas mais usualmente tratados no campo do Currículo.

Em terceiro lugar, os autores mais tradicionais de currículo apóiam-se, em geral, na literatura norte-americana, principalmente na que se associa ao pragmatismo, ao passo que os trabalhos de Didática, em sua maior parte, utilizam a literatura européia, com o recurso ao enciclopedismo francês, bem como a Herbart e a Comenius.

Em quarto lugar, as influências mais recentes nos dois campos incluem o neo-marxismo, a Escola de Frankfurt e autores pós-modernos e pós-estruturais.

Em quinto lugar, cabe destacar o caráter histórico dos movimentos de sístole e diástole que se verificam nas relações entre Didática e Currículo. Nas décadas de 30 e 40, a influência francesa na legislação de ensino respondeu por uma clara determinação dos **conteúdos** (currículo), resguardando-se para os professores as decisões referentes ao **como ensinar** (didática). É neste momento que a Didática passa a preocupar os educadores brasileiros.

A partir da década de sessenta, o pragmatismo americano torna-se hegemônico no panorama educacional brasileiro. Reduzem-se os conteúdos escolares (currículo), ao mesmo tempo que se confere certo grau de liberdade às escolas e aos sistemas educacionais na organização de suas propostas curriculares. É nesse contexto que o currículo ocupa a atenção de nossos educadores. Na década de oitenta, os objetivos, os conteúdos e mesmo as identidades das duas áreas passam a ser fortemente questionados. Nessa oportunidade, as pedagogias críticas propõem a construção de novo projeto de educação escolar, exigindo o diálogo entre os curriculistas e os especialistas em Didática.

Domingues termina propondo a integração de Currículo, Didática e Prática de Ensino por meio de pesquisas interdisciplinares comuns. Sugere que, ao menos inicialmente, os esforços se voltem para o livro didático, em cuja direção convergem interesses fundamentais das três áreas. É nele que se efetiva, de fato, o projeto curricular e é também em grande parte graças a ele que o professor planeja e executa a sua aula. Daí a importância, esclarece, de se estudar como professores e alunos se apropriam do livro didático.

Um terceiro estudo, de Gimeno Sacristán (1994), também focaliza a discussão em pauta. Segundo ele, o cientificismo dos anos sessenta e setenta provocou o desdobramento de atividades complexas e a emergência de visões especializadas, porém parciais, de processos e ações humanas. O ensino, por exemplo, desmembrou-se em métodos, conteúdos, bem como agentes e elementos responsáveis pela determinação das atividades.

Nesse contexto fragmentador, a Didática acabou, predominantemente, centrada em questões metodológicas, tanto em função da preocupação de novas teorizações pedagógicas com um ambiente escolar capaz de propiciar o desenvolvimento do estudante, como do fato de que os conteúdos costumavam ser decididos fora do âmbito escolar. No entanto, comenta Gimeno Sacristán, não se elabora um discurso rigoroso sobre o ensino sem se levar em conta os problemas relativos ao conteúdo.

Mas enquanto a Didática se ocupava dos métodos, a discussão sobre o que ensinar foi-se centrando, na tradição anglo-saxônica, no pensamento curricular, cuja tendência prevalente separou os temas referentes ao currículo — os conteúdos do ensino — dos relativos ao ensino propriamente dito — as atividades da prática. Nessa ótica, o ensino passou a ser visto não como a atividade instrumental concernente a fins e conteúdos pré-especificados, mas sim como a prática que materializava os componentes do currículo e permitia que os mesmos assumissem um dado significado para o aluno. Recentemente, contudo, o pensamento curricular passou a interessar-se pelo modo como o projeto educativo se realiza nas aulas, incorporando, então, a dimensão dinâmica de sua realização.

Se a Didática precisa ocupar-se dos problemas relacionados aos conteúdos de um projeto pedagógico e se, por outro lado, os estudos de currículo se estendem até a prática, está-se diante, constata com propriedade Gimeno Sacristán, de campos superpostos, coincidentes em seus objetos, embora procedentes de âmbitos culturais e acadêmicos distintos. Quais são essas origens? Enquanto o pensamento curricular deriva predominantemente de uma tradição anglo-saxônica, a Didática pode ser mais reportada às tradições francesa, alemã e espanhola.

Para o autor, é a teorização curricular contemporânea a que melhor vem discutindo e integrando os temas ligados à justificativa, à articulação, à realização e à avaliação de um determinado projeto educativo para o qual foram selecionados certos conteúdos e atividades. Ou seja, é a tradição curricular que melhor recupera a discussão fundamental da configuração, do desenho e do desenvolvimento prático do projeto educativo e cultural da escola. O pensamento curricular revela-se, então, uma teoria da prática: pretende racionalizá-la, conceituá-la e explicá-la, sempre em relação com a prática real.

Esse caráter prático dos estudos de currículo decorre do fato de que o campo se configurou, em sua emergência, nos Estados Unidos, no final do século, em torno da necessidade de solução de problemas práticos e de intervenções no

sistema escolar, o que não é o caso das ciências especializadas, auxiliares ou fundamentadoras da educação. A conseqüência foi o surgimento de um campo de investigações e práticas pautado pela intenção última de interferência na realidade, o que requer a integração de conhecimentos especializados das diferentes ciências da educação. Em outros termos, o pensamento curricular, para tratar seriamente a prática educativa precisa abordar questões filosóficas, políticas, econômicas, ideológicas, sociais, culturais, técnicas, estéticas, éticas e históricas.

Julgo bastante pertinentes as considerações que acabo de enfatizar, presentes nos três estudos. Penso que elas trazem à tona os principais aspectos a serem enfocados no exame das relações entre os dois campos. Visando a complementá-las, baseio-me em recentes leituras feitas tanto de textos de Currículo como de Didática para destacar os recentes temas de interesse dos dois campos. Começo pelo que me é mais familiar, o de Currículo.

Didática e Currículo: temas atuais

Na primeira metade da década de oitenta, os artigos publicados sobre currículo representam, de fato, mais esforços de criticar as diretrizes curriculares dos anos setenta, que tentativas de reformular e fortalecer o campo e acelerar as transformações que se faziam indispensáveis na escola brasileira (Paraíso, 1994). Ilustram bem, em resumo, a época da “denúncia” e do questionamento das identidades de campos, como o Currículo e a Didática, marcados pelo tecnicismo prevalente durante o regime autoritário pós-64.

Como preocupação dominante nos anos oitenta, identifico a questão dos conteúdos curriculares, principalmente da escola de primeiro grau, cuja deficiente atuação preocupa a todos os especialistas do campo. Os debates se travam então entre os defensores de um conhecimento universal objetivo, a ser dominado por todos, e os que propõem uma escola alternativa que integre construção de conhecimento e conscientização. No final da década, é visível uma incidência crescente de estudos brasileiros que refletem a influência da sociologia do currículo e de suas preocupações com as relações entre currículo, ideologia e poder, bem como com o currículo oculto e com o currículo em uso.

Nos anos noventa, a produção no campo aumenta consideravelmente e diversifica-se teórica e tematicamente. Pode-se observar, nos livros e artigos que vêm sendo publicados, o recurso a teorias sociais e culturais, principalmente às associadas ao pensamento pós-moderno e aos estudos culturais, cuja aplicação às análises pedagógicas já ocorrera nos Estados Unidos e na Inglaterra na década de oitenta. O fenômeno se verifica também nos trabalhos apresentados nas últimas reuniões do GT de Currículo da ANPEd. Além de preservar o conhecimento escolar como foco central das atenções, os estudos dos anos noventa têm

abordado os seguintes temas: currículo e interdisciplinaridade; currículo e conhecimento em rede; processos de produção do conhecimento escolar; políticas de currículo; história do pensamento curricular, de propostas curriculares e de disciplinas curriculares; currículo e identidades sociais; currículo e diferentes manifestações culturais; currículo e gênero; currículo e raça; currículo e novas tecnologias; currículo e formação de professores; currículo e psicologia; inovações curriculares; currículo e linguagem.

Apesar dessa efervescência, a teoria curricular no Brasil, semelhantemente ao que ocorre nos Estados Unidos, é vista como em crise, como padecendo de grave problema: “o distanciamento entre a produção ‘teórica’ e a realidade vivida no cotidiano das escolas” (Souza, 1993, p. 126). Ou seja, a sofisticação teórica, segundo os próprios estudiosos do campo, não foi ainda suficientemente útil para o processo de construção de um ensino de qualidade no país.

Quanto à Didática, no início dos anos oitenta,

(...) o saber didático caracteriza-se por discutir suas limitações epistemológicas, às quais se juntam as críticas ao seu caráter ideológico e à sua funcionalidade em relação ao papel do ensino e da escola ligado à reprodução das relações sociais de produção e, conseqüentemente, à manutenção do sistema socioeconômico e político brasileiro vigente. A Didática assume, pouco a pouco, a característica de uma área descritiva e explicativa da realidade do ensino, para o que foi um fator importante a realização do I Seminário “A Didática em questão” em novembro de 1982 (Oliveira e André, 1997, p. 10).

A evolução da Didática, a partir desse momento, registra um movimento contraditório de sua negação ou de sua afirmação em novas bases. Pela negação chega-se a propor a eliminação da Didática no currículo de formação de professores; pela afirmação delineiam-se diferentes propostas de renovação, buscando-se construir uma teoria do ensino (Candau, 1984, 1988, 1997; Libâneo, 1985, 1990, 1991; Martins, 1989; Oliveira, 1992; André, 1985, 1988, 1993, 1996, 1997). Os mais recentes estudos que focalizam seja a pesquisa, seja o ensino de Didática acentuam haver o consenso de que a Didática se ocupa do ensino. Segundo Selma Garrido Pimenta (1997-a),

Como área da pedagogia, a Didática tem no ensino seu objeto de investigação. Considerá-lo como uma prática em situações historicamente situadas significa examiná-lo nos contextos sociais nos quais se efetiva — nas aulas e demais situações de ensino das diferentes áreas do conhecimento, nas escolas, nos sistemas de ensino, nas culturas, nas sociedades —, estabelecendo-se o nexos entre eles. As novas possibilidades da Didática estão emergindo das investigações sobre o ensino como prática social viva (p. 65).

Com base em recentes leituras (Pimenta, 1996, 1997-b; Oliveira, 1992, 1993; André e Oliveira, 1997; Anais do VII ENDIPE, 1994; Anais do VIII ENDIPE,

1996), percebo como focos dominantes nos estudos de Didática dos anos noventa: o estatuto epistemológico da Didática; o professor — seus saberes, suas reflexões, sua formação, sua identidade, sua prática profissional; o cotidiano escolar; o processo de constituição do conhecimento educacional; o ensino e as culturas; o planejamento e os elementos do processo de ensino; interdisciplinaridade; ensino e novas tecnologias; a história da Didática; a pesquisa em Didática. Verifico também encontrar-se, no âmbito da Didática, a constatação de que, ao lado da intensa produção na área, se pode observar um distanciamento dos pesquisadores da realidade das escolas (Libâneo, 1996).

Didática e Currículo: fronteiras abertas?

Um breve exame dos temas e interesses dos dois campos, bem como das argumentações desenvolvidas nos artigos que exploraram as relações entre eles permitiria afirmar, ao menos inicialmente, que não são tão rígidas e vigiadas as fronteiras entre eles. Podemos então atravessá-las facilmente? Não nos animemos tão rápido. Recente estudo de Libâneo (1996), no qual critica princípios da sociologia e da teoria crítica do currículo, nos mostra que conflitos e desconfianças existem e que é necessário ter cautela nas aproximações. Por ser o único texto, dentre os que apreciei, a acentuar as diferenças entre as duas disciplinas, julgo ser oportuno buscar compreender os pontos de vista nele defendidos.

Considerando que a Pedagogia e a Didática não podem ficar à margem das questões contemporâneas, Libâneo examina repercussões de alguns temas da atual teorização social crítica na Didática. Analisando certos princípios da pós-modernidade e sua incorporação em estudos críticos de currículo, o autor reafirma seu compromisso com determinadas utopias, defende o racionalismo do projeto iluminista, insiste no valor dos conteúdos científicos do currículo escolar, enfatiza a importância da psicologia para a maior compreensão dos processos de desenvolvimento cognitivo do aluno, criticando, ainda, a forma como alguns autores de currículo têm abordado temas como ideologia, cultura, poder, cotidiano e linguagem. Reiterando a necessidade dos procedimentos didáticos para equipar os alunos de instrumentais cognitivos para estarem capacitados a proceder análises críticas, a participar, Libâneo sustenta não ver com clareza essa preocupação na sociologia do currículo. Acrescenta: “As questões básicas da Didática continuam sendo aquelas que compõem seu campo de estudo: os objetivos da educação escolar, o que é preciso ensinar, para quem ensinar e como ensinar” (1996, p. 223-224). Destaco, para finalizar a breve síntese de pontos de vista defendidos pelo renomado especialista, no artigo em pauta, o seguinte trecho: “A Didática não deseja nem pode recusar as contribuições de outras áreas, ao contrário, acolhe-as de bom grado, sem todavia descuidar de definir o que é próprio de seu campo de investigação” (ibid., p. 224).

Penso não caber, neste espaço, respostas mais elaboradas às importantes críticas levantadas por Libâneo. Aqui, a intenção não é o diálogo entre a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a sociologia do currículo, hoje melhor denominada de teoria crítica de currículo. Não posso me furtar, todavia, de propor perguntas que me parecem úteis para a argumentação que venho desenvolvendo, todas referentes às duas citações que transcrevi. Quem e como se determina que as questões “o que, para que e como ensinar” são as **questões básicas** do campo da Didática? Por que essas e não outras? Serão elas exclusivas do campo em pauta? Têm sido sempre elas as questões investigadas pelos autores do campo? Não se verifica hoje a busca de novas questões e novas respostas? Em que discurso se inserem tais questões? Qual é a audiência desse discurso? Que relações de poder o permeiam? Ainda: que critérios estão sendo usados para definir o que é **próprio** do campo da Didática? Quem os estabelece?

Se aceitarmos que discursos são sobre o que pode ser dito e pensado, bem como sobre quem pode falar, quando, onde e com que autoridade, cabe afirmar que um discurso constitui um sistema de possibilidades que torna um campo do conhecimento possível. Ou seja, um discurso forma o objeto de que fala (Ball, 1992; Usher e Edwards, 1996). Desse modo, os que estão autorizados a falar acabam por delimitar certas possibilidades para o pensamento, para a investigação, e por silenciar outras. Essa perspectiva foucaultiana aprofunda a visão do discurso como uma construção social e desafia a crença em temas **inerentes** a um dado campo do conhecimento, acentuando o fato de que essa definição se constitui no âmbito de um discurso. Evidencia-se, assim, o papel exercido pela linguagem na constituição da “realidade”, o que remete ao questionamento da noção de “verdade” como correspondência epistemológica a um suposto e independente “real” (Silva, 1997).

Mas as discordâncias que vejo existem em relação aos pressupostos, temas e limites das duas disciplinas não me desanimam. Conflitos e divergências, nas disciplinas e entre elas, tanto podem estimular atitudes de preservação e defesa de “espaços conquistados”, como desencadear discussões instigantes e favorecer o avanço do conhecimento. No caso específico de disciplinas complementares, o diálogo entre suas comunidades não pode ser senão enriquecedor. Pergunto, então: como facilitá-lo? como flexibilizar as fronteiras? como subverter as relações de poder que as mantêm?

Flexibilizando fronteiras: em direção a um programa de interferência

Assim como na análise de Said sobre a crítica literária, ao invés de não-interferência e especialização, sustento ser preciso ocorrer, no campo da educação, interferência, rompimento de barreiras e obstáculos, tentativa de generali-

zar exatamente nos pontos onde as generalizações parecem mais impossíveis de se fazerem. Ainda com base em Said, penso que dar passos nessa direção implica examinar o fenômeno educacional secularmente, ou seja, sem pretender legitimar seu estudo com base em uma ciência que termine por assumir o caráter sagrado que tanto pretendeu eliminar.

Proponho que o estudo rigoroso do fenômeno educativo não se confunda com a concepção de que a educação é uma ciência (Nunes, 1991). O fenômeno educativo constitui uma prática social historicamente determinada, capaz de ser compreendida com o auxílio de diferentes ciências. “O acontecer pedagógico é prática coletiva na qual aspectos cognitivos, afetivos, sócio-econômicos, políticos e culturais interatuam em função de resultados concretos. O acontecer pedagógico é prática que se faz pela linguagem e que produz (faz) linguagem” (Kramer, 1993, p. 26). Se a educação envolve múltiplas dimensões — econômica, política, cultural, estética, ética —, não pode prescindir, para sua compreensão, tanto das diferentes ciências sociais e humanas, como da filosofia.

Torna-se difícil, nessa perspectiva, pensar em uma ciência da educação. Segundo Isambert-Jamati (1992),

(...) uma ciência, inclusive uma ciência humana, deve — ao que me parece — apoiar-se, com certa coerência, num corpo teórico. Razão pela qual cada uma delas constrói seus objetos de uma maneira que lhe é própria, determina dimensões pertinentes e específicas, estabelece (e, às vezes, mede) os elos entre essas dimensões. As hipóteses, a meu ver, devem ser levadas até o fim, sem passar — em ricochete — de um quadro de referência a outro (p. 170).

A educação não tem essa tradição, como se observa na pouca consistência da pesquisa educacional, na falta de profundidade teórica, assim como no fato de que a pesquisa em educação tem, historicamente, dependido fundamentalmente de outras áreas (Brandão, 1992). Se aceitarmos que a epistemologia, ao se interrogar sobre as práticas das ciências, se constitui em reflexão e crítica do conhecimento produzido, é descabido considerar que, por decreto, se possa estabelecer um estatuto que confira cientificidade à Educação, à Didática e ao Currículo. Ao mesmo tempo, constatar que a Didática e o Currículo não constituem campos científicos não leva à conclusão de que os temas que aborda não requerem ou não merecem um tratamento rigoroso que favoreça sua compreensão. Em outras palavras, é preciso garantir, nos dois campos, o tratamento metodológico dos temas com os quais historicamente vêm lidando (Warde, 1992).

O problema é que tais temas se superpõem de tal forma que não é possível investigar um deles sem considerar o outro. Questões de currículo, ensino e pedagogia somente são isoláveis para fins de análise, como enfatizam autores associados ao pensamento curricular contemporâneo.

Partindo do pressuposto que o significado de qualquer termo não pré-existe à sua definição, mas se estabelece em meio a disputas, a partir de determinados

discursos, Jennifer Gore (1993) entende pedagogia como contemplando tanto o ensino como a visão social que o informa. Ou seja, como englobando a preocupação com o **processo de produção do conhecimento**, o que implica considerar os processos de ensino, a política relativa a tais processos, assim como os contextos políticos mais amplos em que eles se realizam. Para Giroux e Simon (1994), a pedagogia constitui a um só tempo **atividade política e prática**, referindo-se aos **processos pelos quais se produz conhecimento**. Inclui, assim, preocupações que abrangem tanto as atividades em que alunos e professores se engajam, como a política cultural subjacente a tais atividades. Desse modo, “propor uma pedagogia é formular uma visão política” (p. 98).

Pode-se observar, nas duas visões, a preocupação expressa com a abordagem contextualizada de questões referentes a conteúdos, métodos e relações sociais na escola e na sala de aula. Ou seja, percebe-se claramente a intenção de tratar articuladamente currículo e ensino.

No entanto, estamos diante de dois campos, constituídos de dois discursos, não cabendo supor que se possa, por ato de vontade, subsumir um em outro ou promover, por edital, sua fusão. Julgo, porém, ser possível e desejável a promoção de uma estreita interlocução entre eles que evite tanto redundâncias como abordagens parciais, empobrecidas. Penso que essa interlocução facilitaria a análise de problemas situados em interfaces bem como a incorporação de rupturas (Bonamino e Brandão, 1994). Sugiro, então, que se construa, **coletivamente**, o que Said denomina de **programa de interferência**, no qual se flexibilizem fronteiras, se socializem saberes restritos a pequenos grupos de especialistas e se aborde o fenômeno educacional “secularmente”.

Finalizo tecendo considerações sobre o programa proposto. Se Didática e Currículo constituem campos cujos saberes e práticas, historicamente situados, precisam responder aos desafios que o momento lhes coloca e se os avanços teóricos parecem estar afetando a prática pedagógica menos do que se desejaria, os dois campos podem ser ditos em crise. Segundo Lather (1991), em períodos de crise, a preocupação com a prática precisa intensificar-se, já que ela se torna o motor da inovação. Defendo, então, apoiando-me nesse ponto de vista, a **centralidade da prática** no programa de interferência que advogo. Esclareço que enfatizar a prática não implica desvalorizar a teoria, mas sim considerar, com Lefebvre, que “a coerência abstrata, a demonstração teórica desligada da atividade social e da verificação prática não tem nenhum valor” (1979, p. 27).

Nesse sentido, o programa proposto poderia envolver a participação conjunta das duas comunidades: (a) em investigações da prática pedagógica, **com** os profissionais que nela atuam; (b) na retomada do diálogo com a escola, em perspectiva que não se limite a descrições ou prescrições; e (c) no desencadeamento de intenso diálogo entre os pesquisadores dos dois campos e deles com outros especialistas.

Não posso prever se e quando de fato conseguiremos desenvolver o programa sugerido nem, muito menos, suas conseqüências para as fronteiras entre os

dois campos. Quero estimular, contudo, as duas comunidades a trabalharem juntas, elegendo como tema de discussão a **prática pedagógica**. Talvez a viabilidade e as direções da interlocução entre os dois campos, que a meu ver se fazem urgentes e indispensáveis, se possam tornar mais claras.

Notas

1. Trabalho apresentado na XX Reunião Anual da ANPED, realizada em Caxambu, MG, na sessão “*Os campos contemporâneos do currículo e da didática: aproximações e diferenças*”, promovida pelos GTs de Currículo e Didática em 25 de setembro de 1997.

Referências bibliográficas

- ANDRÉ, M. E. D. A. *Em busca de uma Didática fundamental*. Trabalho apresentado no III Seminário “A Didática em Questão”, São Paulo, 1985.
- _____. A pesquisa na Didática e na Prática de Ensino. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Rumo a uma nova Didática*. Petrópolis: Vozes, 1988.
- _____. Contribuição da pesquisa etnográfica para a construção do saber didático. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.) *Didática: ruptura, compromisso e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1993.
- _____. *O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente*. Trabalho apresentado no VII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Goiânia, 1994.
- _____. *Entre propostas... uma proposta para o ensino da Didática*. Trabalho apresentado no VIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Florianópolis, 1996.
- _____. O papel mediador da pesquisa no ensino da Didática. In: André, M. E. D. A. e Oliveira, M. R. N. S. (Orgs.) *Alternativas do ensino de Didática*. Campinas: Papirus, 1997.
- ANDRÉ, M. E. D. A. e OLIVEIRA, M. R. N. S. (Orgs.) *Alternativas do ensino de Didática*. Campinas: Papirus, 1997.
- APPLE, M. W. Community, knowledge and the structure of disciplines. *The Educational Forum*, 1972, XXXVII (1), p.75-82.
- BALL, S. J. Introducing Monsieur Foucault. In: BALL, S. J. (Ed.) *Foucault and Education: disciplines and knowledge*. London: Routledge, 1992.
- BONAMINO, A. C. e BRANDÃO, Z. Posfácio. In: BRANDÃO, Z. (Org.) *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- BRANDÃO, Z. A teoria como hipótese. *Teoria e Educação*, 1992, 5, p.161-169.
- CANDAU, V. M. (Org.). *A Didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1984.
- _____. (Org.). *Rumo a uma nova Didática*. Petrópolis: Vozes, 1988
- _____. Da Didática fundamental ao fundamental da Didática. In: ANDRÉ, M. E. D. A. e OLIVEIRA, M. R. N. S. (Orgs.) *Alternativas do ensino de Didática*. Campinas: Papirus, 1997.

- D'AMARAL, M. T. *O homem sem fundamentos: sobre linguagem, sujeito e tempo*. Rio de Janeiro: UFRJ / Tempo Brasileiro, 1995.
- DOMINGUES, J. L. *Didática e Currículo: aproximações e especificidades*. Trabalho apresentado no VII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Goiânia, 1994.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.
- GIMENO SACRISTÁN, J. El currículum: los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica? In: Gimeno Sacristán, J. e Pérez Gómez, A. I.: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 1994.
- GIROUX, H. A. *Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning*. Massachusetts: Bergin & Garvey, 1988.
- GIROUX, H. e SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento escolar. In: MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (Orgs.) *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.
- GOODSON, I. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GORE, J. M. *The struggle for pedagogies: critical and feminist discourse as regimes of truth*. New York: Routledge, 1993.
- ISAMBERT-JAMATI, V. Ciências da educação: um plural importante quando se trata de pesquisa. *Teoria e Educação*, 1992, 5, p.170-173.
- KING, A. R. JR e BROWNELL, J. A. *The curriculum and the disciplines of knowledge - a theory of curriculum practice*. New York: John Wiley & Sons, 1966.
- KRAMER, S. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. Rio de Janeiro: Ática, 1993.
- LATHER, P. *Getting smart: feminist research and pedagogy with/in the postmodern*. New York: Routledge, 1991.
- LEFEBVRE, H. *Sociologia de Marx*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1979.
- LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.
- _____. *Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente: estudo introdutório sobre pedagogia e didática* (Tese de Doutorado). São Paulo: PUC, 1990.
- _____. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. *Algumas abordagens contemporâneas de temas da Educação e repercussão na Didática*. Trabalho apresentado no VIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Florianópolis, 1996.
- MARTINS, P. L. O. *Didática teórica/Didática prática: para além do confronto*. São Paulo: Loyola, 1989.
- NUNES, C. A pesquisa como práxis. *Série Educação*, Nº 2, Rio de Janeiro: PUC, 1991.
- OLIVEIRA, M. R. N. S. e ANDRÉ, M. E. D. A. A prática do ensino de Didática no Brasil: introduzindo a temática. In: ANDRÉ, M. E. D. A. e OLIVEIRA, M. R. N. S. (Orgs.) *Alternativas do ensino de Didática*. Campinas: Papirus, 1997.

- OLIVEIRA, M. R. N. S. *A reconstrução da Didática: elementos teórico-metodológicos*. Campinas: Papirus, 1992.
- _____. (Org.) *Didática: ruptura, compromisso e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1993.
- PARAÍSO, M. Estudos sobre currículo no Brasil: tendências das publicações nas últimas décadas. *Educação & Realidade*, 1994, 19(2), p.95-114.
- PIMENTA, S. G. (Org.) *Pedagogia, ciência da Educação?* São Paulo: Cortez, 1996.
- _____. Didática como mediação na construção da identidade do professor – uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: André, M. E. D. A. e Oliveira, M. R. N. S. (Orgs.) *Alternativas do ensino de Didática*. Campinas: Papirus, 1997-a.
- _____. (Org.) *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997-b.
- SAID, E. W. Opponents, audiences, constituencies and community. In: FOSTER, H. (Ed.). *Postmodern culture*. London: Pluto Press, 1987.
- SANTOS, L. L. C. P. e OLIVEIRA, M. R. N. S. Currículo e Didática. *Idéias*, 1995, 26, 126-137.
- SILVA, T. T. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SOUZA, R. F. A produção intelectual brasileira sobre currículo a partir dos anos 80. *Em Aberto*, 1993, 58, p.117- 128.
- USHER, Robin e EDWARDS, R. *Postmodernism and education*. London: Routledge, 1996.
- WARDE, M. J. O estatuto epistemológico da Didática. *Idéias*, 1992, 11, p.46-53.

Antônio Flávio Barbosa Moreira é professor titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Endereço para correspondência:

Rua Visconde de Pirajá, 487 apto 1001
22410-003 - Rio de Janeiro - RJ