



Memória(s), diálogos e buscas: aprendendo e ensinando didática¹

Memory(ies), dialog and research: Learning and teaching didactics

Vera Candau
r.sousalima@uol.com.br

Resumo: O campo da didática no Brasil vem passando, especialmente a partir de 1982, quando foi realizado na PUC-Rio o seminário "A Didática em questão", por um amplo movimento de revisão, reconstrução e desenvolvimento que tem como ponto de referência fundamental os Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (ENDIPÊs). O presente trabalho pretende oferecer algumas reflexões sobre o processo vivido e colocar questões que consideramos fundamentais para o campo da Didática nos próximos anos. Numa primeira parte, apresentamos como protagonistas particularmente significativos, professores de didática com ampla produção acadêmica e reconhecimento pelos seus pares, caracterizam a trajetória da Didática a partir dos anos 1980. A segunda parte do texto focaliza uma questão central no debate atual da Didática e das questões pedagógicas em geral: as diferenças culturais presentes nos processos sociais e educacionais. O texto conclui afirmando a tese de que a dimensão cultural é intrínseca aos processos educativos e potencia aprendizagens mais significativas e produtivas dos sujeitos neles implicados.

Palavras-chave: didática, cotidiano escolar, diferenças culturais, formação de educadores.

Abstract: Since 1982, when the Catholic University of Rio de Janeiro held the seminar "Didactics at Stake," the field of Didactics in Brazil has experienced a wide movement of revision, reconstruction and development, having the National Meetings on Didactics and Teaching Practice as its main focus of reference. This paper intends to offer some ideas about the process itself and present questions that we consider pivotal for the field of Didactics in the coming years. In the first part, we discuss how professors of Didactics who have a sound academic production and are recognized by their peers have characterized the development of Didactics since the 1980s. The second part focuses on a fundamental question not only for Didactics today, but also for Pedagogy in general: the role of cultural differences in social and educational processes. The conclusion argues that the cultural dimension is intrinsic to the educational processes and potentiates learning experiences which are significant and productive for the subjects involved.

Keywords: didactics, school learning, cultural differences, teacher training.

¹ Texto apresentado no XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, realizado em Porto Alegre, de 27 a 30 de abril de 2008.

Posso afirmar que, se tomamos como referência inicial do movimento que se concretizou nos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino o seminário “A Didática em questão” realizado na PUC-Rio, em 1982, não somente tenho acompanhado a trajetória destes já 26 anos, como participado ativamente do seu desenvolvimento.

Certamente, quando o primeiro seminário foi organizado, não se podiam prever a expansão e o impacto que hoje adquiriram os ENDIPEs. A abrangência e a relevância acadêmica e social que progressivamente conquistaram estes encontros são incontestáveis. Na atualidade, este espaço constitui um dos momentos mais importantes de reflexão e discussão sobre a problemática da educação no nosso país e, especialmente, sobre as questões relativas à prática pedagógica das nossas escolas, os desafios de ensinar e aprender em tempos particularmente complexos e controvertidos.

Não pretendo neste trabalho fazer uma sistematização do processo vivido, nem um balanço crítico dos trabalhos apresentados nos diferentes encontros. Existem já diversos trabalhos que analisam a produção do campo da Didática em diferentes períodos históricos realizados com grande competência por profissionais como Maria Rita Sales Neto de Oliveira (1993, 2000), Selma Garrido Pimenta (2000), Marli André (2008), José Carlos Libâneo (2000, 2008), entre outros.

O objetivo deste texto é bem mais modesto. Pretendo unicamente oferecer algumas reflexões sobre o processo vivido e colocar questões que me parecem fundamentais para o desenvolvimento do campo da Didática nos próximos anos.

Memória/Memórias da trajetória da Didática: leituras dos/as protagonistas

Como ponto de partida deste trabalho, considero importante perguntar sobre o sentido de fazer memória. Para tal tomei como referência textos breves de dois autores muito diferentes, o analista e escritor uruguaio Eduardo Galeano e o antropólogo brasileiro Gilberto Velho.

De Eduardo Galeano, destaquei esta expressiva citação do seu livro *Las palabras andantes*:

Hacer memoria no es memorizar. Hacer memoria es pensarse, ubicarse, inscribirse en un caminar como pueblo, colectivo múltiple y diverso, que ‘hace historia’. Por ello mismo, resulta necesario recoger el legado de quienes en otra época estuvieron en las mismas calles. Travesías de tiempo somos. Somos sus pies y sus bocas. Los pies del tiempo caminan en nuestros pies. A la corta o a la larga, ya se sabe, los vientos del tiempo borrarán las huellas. ¿Travesía de la nada, pasos de nadie?² (Galeano, 1993, p. 105).

Neste belíssimo texto, o autor evidencia como as memórias pessoais, diversas e plurais, se entrelaçam para configurar um caminho coletivo, também marcado pela pluralidade, assim como a importância de se construir esta memória para poder continuar a caminhada conscientes de que nossos passos se dão a partir das pegadas dos que nos precederam. É fundamental reler a travessia e não deixar que os passos dados e as teias construídas desapareçam da memória coletiva.

Esta perspectiva pode ser articulada com o instigante texto de Gilberto Velho (1994), “Memória, identidade

e projeto”, em que o autor afirma que, nas sociedades complexas, estas dimensões estão interligadas e se articulam em realidades e processos pessoais e sociais. Assim, toda memória constrói identidade e constitui referência para um projeto de futuro, ao mesmo tempo em que toda identidade é construída tendo por base memórias e está orientada a ultrapassar-se e todo projeto se alimenta tendo-se presente memórias e identidades. Afirma o autor:

A memória é fragmentada. O sentido de identidade depende em grande parte da organização desses pedaços, fragmentos de fatos e episódios separados. O passado, assim, é descontínuo. A consistência e o significado desse passado e da memória articulam-se à elaboração de *projetos* que dão sentido e estabelecem continuidade entre esses diferentes momentos e situações. Por outro lado, o *projeto* existe no mundo da intersubjetividade. Por mais velado ou secreto que possa ser, ele é expresso em conceitos, palavras, categorias que pressupõem a existência do Outro. Mas, sobretudo, o *projeto* é o instrumento básico de *negociação da realidade* com outros atores, indivíduos ou coletivos (Velho, 1994, p. 103).

É neste universo de conceitos e referências que me situo para penetrar no universo de memórias dos atores do campo de Didática que se entrelaçam no processo de constituição da identidade deste campo, certamente plural e diversificado, e trazem germens de projetos de futuro para o seu desenvolvimento.

Tomei como base para o desenvolvimento deste trabalho depoimentos coletados através da pesquisa “Res-significando a Didática na perspectiva multi/intercultural”, desenvolvida de março de 2003 a fevereiro de

² Pelo caráter literário do texto, optei por deixá-lo na língua original.

2006, com o apoio do CNPq, pelo grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Cultura(s) (GECEC).

No contexto desta pesquisa, foram realizadas entrevistas individuais com vinte profissionais da área de Didática, durante o XII ENDIPE, realizado em Curitiba, em 2004, e durante a Reunião Anual da Anped, realizada neste mesmo ano, em Caxambu. A análise destes depoimentos foi publicada em artigo intitulado “Conversas com... Didática e perspectiva multi/intercultural”, realizado em co-autoria com Adélia Maria Nehme Simão e Koff.

Para a seleção desses/as especialistas foram adotados critérios que podem ser assim sistematizados: frequência significativa e contínua no GT de Didática da ANPED, participação sistemática nos ENDIPEs, comprovação de expressiva produção acadêmica na área e representatividade regional.

O roteiro utilizado nas entrevistas semi-estruturadas foi objeto de um intenso e detalhado processo de elaboração com a participação de todos os componentes da equipe. As entrevistas foram realizadas após prévio contacto via *e-mail* com os/as professores/as selecionados/as. Realizaram-se em um clima de diálogo e cordialidade, tendo em média uma duração de 60 a 80 minutos, sendo todas gravadas, com prévia autorização dos/as entrevistados/as.

Os/as entrevistados/as podem ser assim caracterizados/as: quatro (4) professores e dezesseis (16) professoras que atuam em universidades públicas e/ou privadas nos estados de São Paulo, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Goiás, Paraná, Mato Grosso, Pernambuco e no Distrito Federal. São professores/as que, em geral, possuem uma ampla experiência e uma trajetória profissional que, para um número significativo deles/as, tem aproximadamente trinta (30) anos e está intimamente relacionada

com o desenvolvimento do campo da Didática, a partir, principalmente, do final dos anos 1970 e início dos 1980. Vários deles/as são protagonistas e atores centrais no processo de resignificação da Didática que emerge no contexto nacional nesse período. Há também um grupo de entrevistados/as, menos numeroso, que se inseriu no campo a partir dos anos 1990. Contudo, é importante dizer que nenhum/a dos/as entrevistados/as tem menos de 10 a 15 anos de experiência profissional.

Todos/as têm doutorado em Educação, dezesseis (16) realizados no Brasil e quatro (4) no exterior. Podemos afirmar que as trajetórias acadêmicas são consistentes e todos/as possuem uma formação avançada na área educacional. Em geral, são professores/as com ampla experiência de ensino de graduação em disciplinas como Didática Geral, Metodologias de Ensino, Práticas de Ensino, Trabalho Docente e outras afins. Também atuam na pós-graduação, *lato e stricto sensu*, e estão envolvidos/as em projetos de pesquisa e outras atividades próprias do âmbito universitário.

Uma característica significativa do grupo entrevistado é sua inserção em diferentes associações profissionais, sua participação em comissões de órgãos federais como a Capes e outros órgãos do MEC, o CNPq, assim como em órgãos de nível estadual e municipal (secretarias de educação, conselhos, fundações de pesquisa, etc.) e organizações da sociedade civil.

Analisando os depoimentos, constatei que o grupo entrevistado manifesta como tendência dominante uma forte identificação com o campo da Didática. Suas trajetórias parecem se misturar com as construções e tendências que vão marcando e/ou configurando a área de Didática, principalmente a partir dos anos 1970, quando muitos deles/as “co-

meçam” a contar suas memórias, histórias pessoais e profissionais.

Na tentativa de melhor sistematizar as diferentes considerações feitas pelos/as entrevistados/as sobre o desenvolvimento do campo da Didática, agrupei suas reflexões em três períodos: anos 1980, anos 1990 e os últimos anos.

Assim sendo, gostaria de destacar em primeiro lugar que a grande maioria deles/as assinala a importância da década de 1980, podendo esta ser considerada como o momento de uma verdadeira “refundação” da reflexão e pesquisa da Didática no país. O significado do “movimento da Didática em questão” e a relevância da perspectiva crítica parecem expressar um consenso na área. Alguns/mas entrevistados/as apontam, também, a questão do confronto, na época, entre a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a pedagogia libertadora como um aspecto marcante.

Os seguintes depoimentos expressam de modo significativo a postura que permeia o grupo como um todo:

O campo na década de 1980 é um campo que busca muito a sua identidade. Acho que é marcado pela busca da sua identidade.

Acho que o nosso movimento da didática acompanhou esse processo [dos movimentos políticos, sociais e culturais do final da década dos 1970 e início dos 1980], foi sujeito e objeto. Acho que ele não foi assim um fenômeno isolado, ele veio junto do que se discutia, se misturaram um pouco a nossa didática com a questão da CBE e depois mais tarde a ANPED e aquilo vinha num processo, assim, acho que foi um momento intelectual muito rico que a gente viveu no país com todas as suas tensões.

No campo da didática nos anos 1980, eu tive a oportunidade de estar participando por dentro um pouco [...] num movimento muito forte, muito

intenso que nós tivemos na década de 80, sensacional, porque eu acho que a produção foi extremamente rica e nós tivemos várias elaborações e vários trabalhos que nos deram, embora tivéssemos objetivos comuns todos voltados para o desenvolvimento de uma proposta mais progressista de trabalho, essa busca de articulação de teoria e prática que era uma questão muito forte, e essa prática focalizando mesmo a prática social do sujeito. Eu acho que a produção nessa época foi muito fecunda, ela se ampliou bastante, nós tivemos grupos significativos que trabalharam essas questões.

Estes depoimentos expressam claramente que o processo de configuração do campo da didática nos anos 1980 possuía uma íntima articulação com os processos sociais, políticos e culturais que atravessam o período da transição democrática. Por outro lado, também oferecem indícios das tensões e disputas de hegemonia que permearam os debates e buscas neste período.

No entanto, Maria Rita Sales Neto de Oliveira, membro da mesa redonda que, no X ENDIPE, realizado no Rio de Janeiro (2000), foi dedicada à análise dos 20 anos de produção dos ENDIPEs, na mesma perspectiva, afirma em relação à década dos 1980:

Pode-se constatar, então, o fato de que, para além das diferentes posições sobre o objeto de estudo das áreas, o que existe é um grande consenso. Ele se refere à luta em defesa da legitimidade do saber didático-pedagógico, enquanto constituindo um campo de conhecimento e enquanto conteúdo do currículo da formação do educador, no contexto da luta pela especificidade e importância do papel dos processos da educação e do ensino, no movimento de recuperação e democratização da escola pública e na transformação social (Oliveira, 2000, p. 164-165).

Quanto aos anos 1990, foi possível evidenciar nos depoimentos

analisados uma menor convergência de idéias e, embora possamos dizer que há uma continuidade das reflexões em torno da perspectiva crítica, naquele momento, isso acontece de modo mais frágil. Sobre essa década, os/as entrevistados/as parecem concordar com o fato de que existe uma incorporação de novos temas, a partir de outros enfoques teórico-metodológicos, por exemplo: professor reflexivo, professor pesquisador, identidade docente, questões relativas ao cotidiano escolar são temas que ganham força. Poucos/as apontam, neste período, a permanência dos conflitos internos ao próprio campo, enquanto outros/as fazem referência à tensão e/ou confronto entre os campos do Currículo e da Didática. Para alguns/mas entrevistados/as começa a aparecer aqui o tema do multiculturalismo, mas ainda de modo bastante tangencial.

Os depoimentos abaixo evidenciam estas posições:

Eu acho que foi uma fase de transição, no meu ponto de vista, porque de repente, nós tivemos grandes acontecimentos que modificaram inclusive as bases referenciais e se passou a negar muitos referenciais até então constituídos para todos os trabalhos – vamos dizer assim, que era exatamente a questão do materialismo histórico-dialético, toda aquela referência mais marxista. E isso, de certa maneira, passou a ser negado, negado assim, pelo menos teve uma retração e [...] houve uma mudança nesse referencial, nesse momento. O que eu posso perceber é isso.

Eu acho que existe um avanço interessante na produção do conhecimento, reflexão, na busca de novos referenciais e agora nas últimas décadas, de 90 ou da metade da década de 1990 para cá, tem todo esse movimento da reflexividade no trabalho do professor, na formação do professor.

E tem uma questão: acho que tem a questão toda ligada ao multicultur-

turalismo e acho que isso aparece tanto na reflexão, nos trabalhos, que a gente observa no GT, mas a gente vê as explicações, nas discussões por aí. Acho que tem toda a questão da teoria crítica que também vem via multiculturalismo, mas também tem outras aberturas que se dão, a partir daí, então, toda uma perspectiva de discutir, acho que vem muito mais pela questão do currículo, mas não deixa de estar presente na hora em que é discutida a didática, tanto que mais uma vez esses campos não estão muito delimitados.

Uma vez mais o debate no campo da Didática está fortemente configurado pelas questões epistemológicas, políticas, socioculturais e ideológicas presentes na sociedade e na produção dos intelectuais da área. É possível afirmar que as tensões presentes no campo desde os anos 1980 se aprofundam, novos temas e posições emergem e se fragiliza a hegemonia da matriz histórico-crítica configuradora até então das abordagens dos temas referenciados à didática.

No que diz respeito aos últimos anos, os depoimentos nos possibilitam afirmar que é uma fase de muito menos confluências, alguns chegam mesmo a caracterizá-la como um momento de “risco de dispersão”. Esta realidade está motivada, para alguns, por uma mudança de contexto e de referenciais teóricos:

Há uma mudança, digamos, de referencial e de contexto mesmo. Você está vivendo um novo momento agora, você já tem agora essa questão da globalização, essa questão do novo modelo, digamos, um novo momento do próprio capitalismo, com novos focos de exploração e tudo o mais e isso muda toda uma expectativa global em termos assim “que trabalhador agora eu preciso formar? O que é importante? Qual o perfil desse trabalhador para dar conta desse momento? etc.” Para atender exatamente os interesses

do capitalismo hoje, sempre. Então claro que isso interfere, mas eu ainda não tive tempo para poder fazer essa elaboração.

Para outros, este risco tem outras origens:

Mas vamos um pouquinho mais no tema do risco da dispersão. Eu tenho uma teoria pouco desenvolvida ainda que é a seguinte: no nosso país, já há uns bons anos, vem ocorrendo um processo extremamente desgastante para o campo da educação. A desqualificação econômica do magistério se projeta numa desqualificação social da profissão e acaba desqualificando o campo investigativo da área. Eu tenho essa teoria de que há algum tempo não tem dado prestígio estudar sala de aula, escola. Então, a dispersão temática que pode estar ocorrendo, [...] se dá por razões de prestígio, na academia e tal, acabam largando a sala de aula. [...] E deslocam seus estudos para campos academicamente mais prestigiosos. [...] Quer dizer, a dispersão que está ocorrendo é menos teórica e mais social nesse sentido, sociológica. [...] Um outro fator desse risco de dispersão é o modismo. Evidentemente que a nossa área é uma área demasiadamente submissa aos modismos. [...] Então, o risco da dispersão também existe na medida em que segmentos de pesquisadores entram na onda do antimarxismo. Que eu acho que é uma questão também crucial. Porque, quando colegas nossos abandonaram ou flexibilizaram a sua relação com o marxismo, claro, você perde uma referência. Podia ser marxismo, podia ser outra, se houvesse outra. No nosso caso, era o marxismo. Então, justamente por isso é que eu acho que a garantia de você segurar, vamos dizer, um núcleo duro da teoria didática está em não abandonarmos as questões epistemológicas.

Achei importante registrar este longo depoimento por considerá-lo especialmente expressivo da posição de um grupo significativo dos atores da campo da didática. Entretanto,

os entrevistados/as me permitem apontar também certos elementos de continuidade, tais como: a perspectiva crítica, embora agora apareça com menos força e sob um olhar mais crítico da própria perspectiva, o cotidiano escolar, a tensão Currículo-Didática e a formação de professores, com destaque para uma progressiva preocupação com as questões relativas à Didática do Ensino Superior.

Por sua vez, novos elementos parecem “afetar” o campo da Didática. São eles: a tentativa da retomada de uma visão tecnicista, em consonância com as atuais políticas de caráter neoliberal, a necessidade de busca de novos referências para lidar com novos contextos, novos sujeitos, novas problemáticas, como, por exemplo, a violência e os impactos provocados pelas tecnologias da informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, as questões relativas ao multiculturalismo ganham maior presença, seja quando apontam o tema das diferenças como uma possibilidade de enriquecimento da reflexão e ação didáticas, seja quando destacam suas preocupações pelo deslocamento do social para o cultural.

Nos últimos anos, a partir de 1995, 1996, a gente começa a perceber novas temáticas permeando essa discussão da didática, da prática de ensino. E quais são esses novos requerimentos que começam a aparecer? A questão da cultura, a questão dos diferentes saberes e também a questão da violência no espaço escolar e não escolar, enfim, então são temas que começam a aparecer que antes a gente não via. E aí justamente toda a discussão do multiculturalismo, da questão da raça, da questão de etnia, de gênero, então começa a aparecer, ainda, eu diria, meio tangencial.

Quando ocorreu esse deslocamento do social para o cultural – deslocamento mesmo: do contexto para o

texto, da externalidade para a internalidade, de uma visão de totalidade para uma visão de particular –, na minha maneira de ver ocorreu um reducionismo temático, quer dizer, a questão da didática ou do currículo hoje é a cultura.

Em relação a esta última questão, convém ressaltar que uma maior incorporação da dimensão cultural na análise das questões pedagógicas não supõe necessariamente uma retração do social. Trata-se de articular as diferentes dimensões dos processos educativos, com a consciência da importância de se trabalhar os processos de construção de identidades culturais, tanto no âmbito pessoal como social.

Tendo-se presente estes depoimentos, é possível afirmar que o campo da Didática está no momento atual sendo desafiado por novas problemáticas. Talvez mais do que uma questão de *dispersão* é possível interpretar esta realidade como um momento de desestabilização e diversificação, em que emerge uma pluralidade de enfoques, temáticas e problemáticas. O desafio atual da Didática pode ser sintetizado em como trabalhar com a diferença, ou melhor, com as diferenças entre seus próprios atores e protagonistas, favorecendo espaços de interlocução e diálogo entre, principalmente, os grupos de pesquisa presentes neste campo.

Diante dos depoimentos analisados, relatos e memórias que expressam as leituras de protagonistas importantes na construção do campo da Didática nas últimas décadas, sinto-me provocada a trazer questões que venho trabalhando nos últimos anos, especialmente a partir da última década, que me parecem estar demandando um novo olhar, uma nova leitura para as questões do campo da Didática.

O campo da Didática novamente “em questão”: “a diferença está no chão da escola”

Esta expressão “a diferença está no chão da escola”, utilizada por uma das entrevistadas no contexto da pesquisa acima mencionada, parece-me sintetizar uma questão que considero central no debate atual da Didática e outras áreas do conhecimento: a questão da diferença, ou melhor, das diferenças presentes nos processos sociais e educacionais.

No caso da reflexão pedagógica e didática, em vários debates dos quais tenho participado esta preocupação, algumas vezes, é vista como algo “externo”, recentemente incorporado ao campo, constituindo como um corpo estranho às suas preocupações e, de alguma forma, responsável por deslocar seu olhar para aspectos considerados secundários, em detrimento das questões nucleares do campo didático-pedagógico.

No entanto, defendo a posição de que a diferença é constitutiva, intrínseca às práticas educativas, “está no chão da escola”, e atualmente é cada vez mais forte a consciência dos educadores/as de que integra o núcleo fundamental de sua estruturação/desestruturação. Ter presente a dimensão cultural considero ser fundamental para potencializar os processos de aprendizagem, torná-los mais significativos e produtivos para todos os alunos e alunas.

Para aprofundar, mesmo brevemente, esta questão é importante partir da afirmação de que a questão da diferença na educação não é um problema inédito, e tampouco se pretende ignorar as importantes teorias já construídas a esse respeito. Como afirma José Gimeno Sacristán,

referindo-se a essa mesma discussão: “não convém anunciar esses problemas como sendo novos, nem lançá-los como moda, perdendo a memória e provocando descontinuidades nas lutas para mudar as escolas” (Gimeno Sacristán, 2002, p. 15).

Em trabalho que publiquei em co-autoria com Miriam Soares Leite, intitulado “Diálogos entre diferença e educação”, analiso/analizamos alguns marcos da construção do discurso sobre a diferença no campo pedagógico brasileiro, buscando identificar a especificidade e o sentido das contribuições atuais da perspectiva intercultural na abordagem desta questão. Destaco/destacamos as contribuições de diferentes vertentes da psicologia e da sociologia da educação, assim como de movimentos como a escola nova, o ensino programado e a educação popular para o tratamento desta questão. Apresento/apresentamos as contribuições da perspectiva intercultural e sintetizo/sintetizamos minha/nossa posição da seguinte maneira:

A perspectiva intercultural na educação pretende superar as construções da visão didático-psicológica relativamente à diferença, sem negar suas contribuições. Por outro lado, procura manter um diálogo crítico com as contribuições das diversas correntes do pensamento da pós-modernidade, reafirmando o compromisso com a transformação política e social, proposto pela pedagogia crítica, ao mesmo tempo em que evidencia a importância das questões culturais, para além da visão em que a diversidade é percebida como algo “natural”, e concebe as diferenças como construções sócio-históricas que se dão nas relações sociais (Candau e Leite, 2006, p. 136-137).

No entanto, tendo presentes estas afirmações, também é importante

destacar a dificuldade das escolas e da área pedagógica em geral de reconhecer e trabalhar no cotidiano escolar com as diferenças, particularmente as diferenças culturais.

As duas citações, uma do próprio Gimeno Sacristán (2002) e outra da conhecida pesquisadora argentina Emilia Ferreiro (2001 *in* Lerner, 2007) sobre esta questão, apresentadas a seguir, ilustram de modo muito expressivo esta problemática.

Para o autor espanhol³:

Uma das aspirações básicas do programa pro-diversidade nasce da rebelião ou da resistência às tendências homogeneizadoras provocadas pelas instituições modernas regidas pela pulsão de estender um projeto com fins de universalidade que, ao mesmo tempo, tende a provocar a submissão do que é diverso e contínuo “normalizando-o” e distribuindo-o em categorias próprias de algum tipo de classificação. Ordem e caos, unidade e diferença, inclusão e exclusão em educação são condições contraditórias da orientação moderna. E, se a ordem é o que mais nos ocupa, a ambivalência é o que mais nos preocupa. A modernidade abordou a diversidade de duas formas básicas: assimilando tudo que é diferente a padrões unitários ou “segregando-o” em categorias fora da “normalidade” dominante (Gimeno Sacristán, 2002, p. 123-124).

Por outro lado, Ferreiro (2001 *in* Lerner, 2007), referindo-se ao contexto latino-americano e à dificuldade da escola pública dos nossos países desde o início de sua institucionalização de trabalhar com as diferenças, afirma:

A escola pública, gratuita e obrigatória do século XX é herdeira da do século anterior, encarregada de missões históricas de grande impor-

³ Convém ter presente que neste texto Gimeno Sacristán usa diversidade e diferença indistintamente.

tância: criar um único povo, uma única nação, anulando as diferenças entre os cidadãos, considerados como iguais diante da lei. A tendência principal foi equiparar igualdade a homogeneidade. Se os cidadãos eram iguais diante da lei, a escola devia contribuir para gerar estes cidadãos, homogeneizando as crianças, independentemente de suas diferenças de origem. Encarregada de homogeneizar, de igualar, esta escola mal podia apreciar as diferenças. Lutou não somente contra as diferenças de língua mas também contra as diferenças dialetais da linguagem oral, contribuindo assim para gerar o mito de um único dialeto padrão para ter acesso à língua escrita

E conclui:

É indispensável instrumentalizar didaticamente a escola para trabalhar com a diversidade. Nem a diversidade negada, nem a diversidade isolada, nem a diversidade simplesmente tolerada. Também não se trata da diversidade assumida como um mal necessário ou celebrada como um bem em si mesmo, sem assumir seu próprio dramatismo. Transformar a diversidade conhecida e reconhecida em uma vantagem pedagógica: este me parece ser o grande desafio do futuro (Ferreiro, 2001 in Lerner, 2007, p. 7).

Nos últimos dez anos, venho desenvolvendo e orientando uma série de pesquisas, dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre o cotidiano escolar. É recorrente em todos estes trabalhos a dificuldade de se lidar com as diversas manifestações da diferença: de gênero, étnicas, de orientação sexual, de caráter físico, psicológico, geracional, regional, etc. A cultura escolar e a cultura da escola parecem estar concebidas para uniformizar e homogeneizar. “Aqui são todos iguais”, é muito freqüente os/as professores/as afirmarem quando se pergunta como lidam com as diferenças; igualdade

e diferença são vistas como pólos contrapostos e não como dimensões que mutuamente se reclamam. É verdade que é possível identificar progressivamente uma maior sensibilidade para esta temática, mas traduzi-la nas práticas educativas cotidianas continua sendo um grande desafio.

Por outro lado, se analisamos os cursos de formação de educadores e, mais especificamente, a disciplina Didática e outras correlatas, como as Práticas de Ensino, também constatamos a pouca presença da temática das diferenças e como ela afeta os diferentes componentes da ação pedagógica. Nesse sentido, estamos longe de “instrumentalizar didaticamente a escola” para trabalhar com as diferenças, assim como de transformá-las em “vantagem pedagógica”, como propõe Emilia Ferreiro. Nós, professoras e professores de Didática e das demais disciplinas dos cursos de formação destes profissionais, também estamos desafiados a trabalhar nesta direção, não somente teoricamente, mas incorporando esta perspectiva nas nossas próprias práticas pedagógicas.

Com esta preocupação e como uma das atividades da pesquisa que mencionei no início deste trabalho, desenvolvi com a equipe do GECEC, no segundo semestre de 2005, com caráter exploratório, a disciplina Didática Geral, obrigatória do Curso de Pedagogia, tendo como referência e inspiração a metodologia da pesquisa-ação, que se propôs incorporar a perspectiva intercultural na sua dinâmica.

Do ponto de vista metodológico, optamos por estruturá-la em oficinas pedagógicas, por considerar que esta estratégia didática poderia oferecer maiores possibilidades para o desenvolvimento coerente entre a perspectiva assumida teoricamente e as atividades propostas. Cada oficina teve a duração de quatro horas, num

total de sessenta horas semestrais. A construção do curso exigiu muitas discussões, e, semanalmente, a equipe analisava a experiência vivida e debatia as elaborações/reelaborações a serem realizadas.

Em artigo publicado em 2007 na revista *Cadernos de Pesquisa*, em co-autoria com Miriam Soares Leite, analiso todo o desenvolvimento da experiência, suas tensões, conquistas e desafios. Concluo/concluimos o trabalho afirmando:

Reconhecemos que estamos propondo um caminho que apenas começa a ser trilhado, um caminho ainda *em construção*. No desenvolvimento desta experiência, confrontamo-nos não apenas com os desafios aqui brevemente discutidos, mas também com vários outros, de ordem operacional e/ou teórica.

Ficaram claras, por exemplo, as limitações das possibilidades de atuação de somente uma disciplina no processo de formação de professoras, no sentido das desestabilizações pretendidas. Além disso, no desenvolvimento da nossa proposta, tivemos de continuamente buscar articulações com os condicionamentos institucionais, que definem datas, ritmos e modos, que nem sempre se justificam pedagogicamente. Tivemos também de negociar permanentemente com o “ofício de aluno” (Perrenoud, 1997). Lutamos contra o tempo, que rivalizava nossas pretensões dialógicas e favorecia a imposição de uma narrativa única. No entanto, os diversos e complexos desafios com que nos deparamos nos reafirmaram na direção do caminho que estamos coletivamente construindo (Candau e Leite, 2007, p. 756).

Certamente atrever-se a procurar “instrumentalizar didaticamente a escola para trabalhar as diferenças” no atual contexto da escola e dos cursos de formação de educadores no nosso país supõe enfrentar muitos desafios, tanto no plano teórico-metodológico como das

condições operacionais necessárias para sua realização. A experiência vivida evidenciou esta problemática e exigiu do grupo uma contínua busca para trabalhar a coerência entre a perspectiva intercultural e a prática concreta da sala de aula. Foi possível também evidenciar a pouca produção da área de Didática nesta perspectiva, o que supôs, em vários momentos, a elaboração de diversos materiais – textos, vídeos, apresentações em *PowerPoint*, etc. – para dar suporte à disciplina. Uma questão revelou-se crucial: a importância desta perspectiva ser assumida como eixo de desenvolvimento do Curso de Pedagogia como um todo.

No entanto, acredito ser este o caminho a trilhar para a construção de uma escola verdadeiramente democrática e justa, o que supõe articular igualdade e diferença. A dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, “está no chão da escola” e potencia processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou subalternização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural.

Para concluir, reitero que memórias, diálogos e buscas se entrelaçam neste exercício cotidiano, meu e de muitos e muitas dos/as presentes, de aprender e ensinar Didática.

A escola pode ser concebida como um lócus em que diferentes sujeitos, conhecimentos, valores, culturas se entrelaçam. Reconhecer esta pluralidade, favorecer um diálogo crítico entre seus atores, romper com o caráter monocultural da escola, que invisibiliza identidades, saberes, tradições e crenças, tendo-se

ao mesmo tempo presente a função da escola tanto no plano cognitivo quanto ético e sociopolítico, é uma tarefa complexa, mas alguns passos já estão sendo dados nesta direção. Esta tem sido uma busca na qual eu acredito e que tem orientado muitas de minhas atividades nos últimos anos e para a qual convido as/os colegas aqui presentes a investir.

Referências

- ANDRÉ, M. 2008. Tendências da pesquisa e do conhecimento didático no início dos anos 2000. In: E. EGLETT; C. TRAVERSINI; E. PERES; I. BONIN, *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores: XIV ENDIPE*. Porto Alegre, Edipucrs, p. 487-499.
- CANAU, V.M.; LEITE, M.S. 2007. A Didática na perspectiva Multi/Intercultural em ação: construindo uma proposta. *Cadernos de Pesquisa*, 27(132):731-758.
- CANAU, V, M.; LEITE, M.S. 2006. Diálogos entre diferença e educação. In: V. M. CANAU (org.), *Educação intercultural e cotidiano escolar*, Rio de Janeiro, 7 Letras, p. 121-139.
- GALEANO, E. 1993. *Las palabras andantes*. Madrid, Siglo XXI, 328 p.
- GIMENO SACRISTÁN, J. 2002. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: R. ALCUDIA et al. (org.), *Atenção à diversidade*. Porto Alegre, ArtMed, p.123-142.
- LERNER, D. 2007. Enseñar en la diversidad. In: PRIMERAS JORNADAS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES: “GÉNERO, GENERACIONES Y ETNICIDADES EN LOS MAPAS ESCOLARES CONTEMPORÁNEOS”, I, La Plata, 2007. *Anais...* La Plata. Dirección de Modalidad de Educación Intercultural. La Plata Argentina, 20 p. [mimeo].
- LIBÂNEO, J.C. 2000. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: V.M. CANAU (org.), *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro, DP&A, p. 11-45.
- LIBÂNEO, J.C. 2008. O campo teórico e profissional da Didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In: E. EGLETT; C. TRAVERSINI; E. PERES; I. BONIN, *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de pro-*

fessores: XIV ENDIPE. Porto Alegre, Edipucrs, p. 234-252.

- OLIVEIRA, M.R.N.S. 1993. *A reconstrução da didática: elementos teórico-metodológicos*. 2ª ed., Campinas, Papirus, 169 p.
- OLIVEIRA, M.R.N.S. 2000. 20 anos de ENDIPE. In: V.M. CANAU (org.), *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro, DP&A, p. 161-176.
- PERRENOUD, P. 1997. *O ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto, Porto Editora, 276 p.
- PIMENTA, S.G. 2000. A pesquisa em Didática 1996-1999. In: V.M. CANAU (org.), *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro, DP&A, p. 78-106
- VELHO, G. 1994. Memória, identidade e projeto. In: G. VELHO, *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, p. 97-105.

Submetido em: 22/09/2008

Aceito em: 13/10/2008

Vera Candau
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Rua Marquês de São Vicente, 225
Gávea, 22453-900, Rio de Janeiro, RJ, Brasil