

---

## O *QUEFAZER* NA SALA DE AULA: didática, metodologia ou nada disso?

Vivaldo Paulo dos Santos

Doutorando em Educação – Univ. São Marcos; Mestre em Educação; Pedagogo; Membro da Cátedra do Oprimido do Instituto Paulo Freire e Professor no Departamento de Educação da UNINOVE

### Resumo

Este texto tem o propósito de iniciar uma discussão sobre o *quefazer* que envolve professor e aluno na sala de aula e que, historicamente, tem sido analisado, quase exclusivamente, pelas janelas das ‘didáticas’ e das ‘metodologias’. Propõe-se, neste breve ensaio, que esse *quefazer* seja analisado a partir do alargamento de visão, uma vez que há indícios anunciando que essas disciplinas não estão dando conta de responder aos desafios da atualidade quanto a essa dinâmica no interior da sala de aula e que abrange outros fatores, além das tradicionais relações didático-metodológicas entre professores e alunos. Levanta-se a hipótese de que o estreitamento das relações entre Pedagogia e Comunicação, na óptica da educomunicação, e, numa abordagem dialógica, na perspectiva dodiscente freiriana, talvez ofereça aos educadores um aporte significativo para análise e apreensão desse *quefazer*.

*Palavras-chave:* *quefazer; dodiscente; dialogicidade; totalizante; educomunicação.*

### Abstract

This article intends to begin a discussion about this *whatdoing* which concerns the teacher and the student in the classroom and that has been also historically analyzed almost exclusively through the windows of ‘didactic’, ‘methodological’ and ‘practices of teaching’. It is proposed in this very brief essay that this *whatdoing* be analyzed from the widening of vision, once there are signs announcing that these disciplines are not being enough to reach the current challenges concerning this dynamic into the classroom, which includes other factors beyond the traditional didactic-pedagogical relations between teachers and students. It is raised a hypothesis that maybe the narrowing of the relations between Pedagogy and Communication may somehow contribute to a better approach of this *whatdoing*. It is possible that a dialogical approach, in an *ofthstudent* perspective, offers some meaningful contribution to the educators to an analysis and apprehension of this dynamic in a more totalizing way and, who knows, to the direction of a *educommunication* – a Pedagogy based on Communication.

*Key words:* *whatdoing; ofthstudent; dialogicity; totalizing; educommunication.*

*Já há alguns anos, nossos docentes e discentes vêm se detendo sobre as várias tradições disciplinares, tentando focalizar as tensões e desdobramentos das mudanças na forma de pensar e construir conhecimentos, em cada uma dessas tradições.*

(Carlos Rodrigues Brandão, 1999, p. 7).

Nas últimas décadas do século XX, as pesquisas educacionais apontavam a manifestação de uma crise de paradigmas que emergia como resultado das tensões históricas e dos choques entre concepções tradicionais, o que contribuiu, seguramente, para abalar toda a estrutura do atual edifício da educação escolar. Já nos anos 80, os educadores também identificaram a existência de uma crise no campo da ‘arte de ensinar’. Foi exatamente esse motivo que justificou a organização do Seminário “Didática em questão”, realizado em novembro de 1982, cuja organização coube ao CNPq e à PUC/RJ. Ali se anunciou, definitivamente, a necessidade de um repensar “a arte universal de ensinar tudo a todos” (COMENIUS, 1997, p. 11).

Dentre as diversas reflexões resultantes dos trabalhos ali apresentados, algumas são dignas de citação:

A didática não poderá continuar sendo um apêndice de orientações mecânicas e tecnológicas. Deverá ser, sim, um modo crítico de desenvolver uma prática educativa, forjadora de um projeto histórico, que não se fará tão-somente pelo educador, mas pelo educador, conjuntamente, com o educando e outros membros dos diversos setores da sociedade (CANDAU, 1984, p. 30).

Nota-se que começa a ruir a idéia de uma didática como conjunto de técnicas e saberes metodológicos indispensáveis à arte de ensinar algo a alguém. Percebe-se também o início de um novo sentido, de um novo olhar, implicando a necessidade de alargamento do horizonte que orienta o processo ensinar-aprender e de percepção da presença de um conjunto mais amplos de interesses e interessados na educação.<sup>1</sup> Evidencia-se que o espaço da sala de aula começa a ser percebido como um cenário complexo, permeado

1 Sob a inspiração da globalização e na onda dos anglicismos na educação, tem-se denominado *stake holders* o amplo conjunto de segmentos que têm interesse direto ou indireto no processo educativo.

por interesses os mais diversos e radicalmente diferente daquele que se define, única e exclusivamente, com base numa relação linear professor-aluno. Reconhece-se a presença – ou pelo menos dela se desconfia – de novas variáveis no espaço pedagógico da sala de aula.

Em outra passagem da obra resultante do Seminário, lê-se o seguinte:

Enquanto instrumentalização técnica a Didática não pode, por conseguinte, ser tratada como componente isolado, como algo em si mesmo, sem levar em conta considerações da ordem dos valores e dos fins, pois ela não se justifica a si mesma apesar da pretensão de neutralidade que toda técnica arroga para si enquanto decorrente de teorias científicas às quais serve inclusive de critério de validação pela verificação e sua eficácia constatada nas observações dos resultados obtidos (op. cit., p. 36).

Como se pode notar, pensar as questões que envolvem a didática parece não ser uma tarefa tão simples como, a princípio, se poderia imaginar. Ora, se a Didática está a exigir o alargamento das tradicionais fronteiras que lhe conferiam identidade e lhe asseguravam status de arte ou ciência de ensinar, não há dúvida, hoje, da necessidade de reavaliar e repensar, com humildade epistemológica, porém com certa dose de ousadia, todo esse edifício que, durante séculos, arrogou para si o direito quase exclusivo de responsabilizar-se pelo processo ensino-aprendizagem. Tanto isso é verdade que ainda está muito presente, no imaginário e no discurso da maioria das pessoas, a crença de que, para ser um bom professor, não basta ter conhecimento numa determinada área de atuação; é preciso, antes de tudo, ter uma boa didática. Também fazem parte dessas representações pedagógicas as idéias da existência de uma Didática Geral e de uma Didática Especial, ou específica, como preferem alguns.

Muitos teóricos vêem a Didática como uma questão plenamente resolvida. Veja-se, nesse sentido, o que nos apresenta este texto:

A didática é o principal ramo de estudo da Pedagogia. Ela investiga os fundamentos, as

condições e os modos de realização da instrução e do ensino. A ela cabe converter objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos (LIBÂNEO, 1992, p.25).

Percebe-se, aqui, um caráter extremamente abrangente. A Didática se confunde com a própria Pedagogia, pois é apresentada como uma verdadeira teoria do processo ensino-aprendizagem e, portanto, da educação escolar. Se à Didática cabe investigar os fundamentos, as condições e os modos de realização da instrução e do ensino, então ela se converte em ciência da educação e assume o lugar da própria Pedagogia. Note-se ainda que, no entender de Libâneo, à Didática cabe também a responsabilidade de converter objetivos sociopolíticos e pedagógicos em objetivos de ensino, conseqüentemente, em objetivos educacionais, acrescentando-lhe a tarefa de dar sentido ao processo ensino-aprendizagem. Assim, a Didática assume o lugar reservado à Filosofia da Educação. Entretanto, de acordo com esse autor, sua tarefa não pára aí, vai mais longe: a ela cumpre selecionar conteúdos e métodos, o que também a conecta às questões de currículo e metodologia. Ora, se a Didática pode ser confundida com tanta coisa ao mesmo tempo, será que ela não está correndo sério risco de esvaziamento de significado e, conseqüentemente, perdendo a própria identidade? Se pode ser tudo, quem garante que não possa ser nada?

É essa falta de precisão no que diz respeito à especificidade da Didática que acaba dando lugar a críticas do tipo: “Em muitos de seus aspectos, os programas de didática sobrepõem-se aos programas de História da Educação” (SANTOS; OLIVEIRA, apud TOZZI, 1998, p. 129).

Contudo, como se não bastasse o que já se disse a respeito da Didática, vale argumentar que, muitas vezes, a própria Metodologia de Ensino reivindica para si o mesmo estatuto da Didática. Veja-se, a esse respeito, o que nos apresenta Ivani Fazenda (1991, p. 46):

A metodologia de ensino voltada para a análise crítica da prática educacional, inter-relaciona algumas técnicas de ensino individual e coletivo, buscando produzir a transformação da relação professor-aluno mediada pelo próprio trabalho docente.

Note-se que, nessa afirmação, caso fosse omitido o termo metodologia de ensino, substituindo-o por didática, ninguém perceberia qualquer alteração substancial no sentido da afirmação sobre suas tarefas.

Sobre as questões relativas às ‘metodologias’, acentue-se ainda a existência de múltiplas variáveis indissociáveis umas das outras no processo ensinar-aprender, conforme nos apresenta Célia Linhares (2001, p. 141-142) ao se referir às questões de natureza teórico-metodológica presentes nas relações professor-aluno, no espaço da sala de aula:

Quer na dimensão micro – tratando das relações professor-aluno –, quer na dimensão macro – analisando sistemas educacionais – a autonomia implica um solo ético, em que se investigam os limites do exercício do ensinar e do aprender. Mas, a ética não se exerce hoje desligada do mundo dos saberes, incluindo, portanto, uma atenção especial para as relações de interdependência teórico-metodológica da educação com as diferentes esferas que constituem o mundo dos saberes. Isto quer significar que educação e pedagogia – como faces indissociáveis uma da outra – constroem sua especificidade epistemológica com múltiplos entrelaces, definindo-se como uma prática social elaborada. É justamente por essas razões que não podemos acreditar que a educação seja entendida e praticada como mero campo aplicacionista.

Além da falta de nitidez entre Didática e Metodologia; Didática e Filosofia da Educação; Didática e Prática de Ensino; Didática e História da Educação, encontramos aqueles que identificam o conteúdo da disciplina Currículo como parte da Didática. Dessa forma,

[...]o campo da Didática englobaria o do Currículo, visto que a Didática estuda o ensino como um todo, no qual está presente a questão dos conteúdos da escolarização – objeto central do campo do Currículo. E, nesse caso, os estudos no campo do Currículo implicariam um aprofundamento de um dos aspectos estudados pela Didática (op.cit., p. 132).

Analisando-se a questão a partir da citação acima, fica evidenciada a existência de uma complementaridade entre Currículo e Didática, acentuando-se de modo inquestionável o estabelecimento de uma relação dialética entre ambas. “Assim, a complementaridade dos campos do currículo – mais relacionado com conteúdo – e de didática – mais relacionado com método (forma) – é uma necessidade intrínseca a eles” (op.cit., p. 134).

Ainda sobre os dilemas da Didática, vale a pena destacar mais uma posição diferente:

Não qualifico a didática como uma prática, embora não despreze este seu lado. Muito menos, tento vê-la como uma teoria geral da educação, estando ou não travestida com o nome de Pedagogia – esta megalomania teórica deveria estar afastada de nós desde há muito. Prefiro, neste trabalho, vê-la como um campo de saberes. Então chamarei de didática um lugar, ao qual cabe estudar as principais teorias educacionais dos nossos tempos (GHIRALDELLI, 2000, p. 11).

Esse modo de ver a Didática reafirma sua identificação com as tarefas da Filosofia da Educação, cuja diferença repousa apenas nos aspectos da linguagem, pois, enquanto a Filosofia da Educação utiliza uma linguagem técnica, própria da Filosofia, a didática serve-se de uma linguagem eclética, histórica, sociológica, mas não técnica, não específica de uma das áreas das humanidades. Ghiraldelli (op. cit., p. 13), ao tentar definir Didática, acaba por introduzir uma nova variável no já complexo e confuso cenário: “A verdadeira didática, no meu entender, deve muito à capacidade geral de se dispor para o outro, na troca de olhares e ‘cortejamento’ entre educador e educando” – trata-se da variável comunicação.

Tomando-se como referência as diversas idéias até aqui esboçadas e analisadas, parece ficar cada vez mais evidente, no discurso pedagógico da atualidade, a presença de uma forte tendência da necessidade de que as disciplinas didático-metodológicas, bem como todo o aparato de idéias complexas e confusas que cerca este termo, sejam submetidos a um processo rigoroso de reflexão, tendo em vista o compromisso a ser assumido com um processo responsável de formação das futuras gerações de educadores.

Ora, se a troca de olhares, o cortejamento e outros múltiplos entrelaces presentes na relação educador / educando fazem parte do complexo edifício didático-metodológico, será lícito e lógico admitir também que essa relação, num espaço pedagógico, tem, indiscutivelmente, um quê de comunicação. A partir dessa interpretação, começa a descortinar-se um novo horizonte no céu cinzento e nebuloso do processo ensinar-aprender. Se até aqui ele foi pintado quase exclusivamente com as cores didático-metodológicas, de ora em diante, passará a adquirir tonalidades da Comunicação. Evidentemente, não se está a falar de uma comunicação geral, lato senso; trata-se do processo de comunicação didiscente, no sentido freiriano do termo. Entre os saberes necessários à prática docente, Freire (2002, p. 127-128) inclui a exigência de saber escutar:

Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente* [...] O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele.

Portanto, parece haver um movimento lento, mas gradativo, que se vai consolidando, no sentido de alertar para a necessidade de aprofundar a análise sobre as questões do processo ensinar-aprender. A variável comunicação didiscente começa a aparecer com relativa frequência na literatura pedagógica, para designar a ação que ocorre no interior da sala de aula e resulta em ensino-aprendizagem. Também a variável comunicação está se fazendo presente nas recentes pesquisas relativas à relação professor-aluno, quando se pretende determinar fatores que contribuem para degradação das relações no interior da sala de aula.

Parece ainda oportuno, em se falando de Paulo Freire, enfatizar a relevância por ele atribuída à dialogicidade, quando nos referimos às questões relacionadas ao ensinar-aprender:

Só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiadamente certos de

nossas certezas [...] A ‘dodiscência’ — docência-discência — e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico (op. cit., p. 30 -31).

Mais uma vez, as idéias de diálogo e de dialogicidade se fazem presentes na relação educador-educando e educando-educador. A dialogicidade é uma prerrogativa das pessoas que duvidam de suas certezas, e só quem duvida de suas certezas reúne as condições necessárias a uma relação dialógica. Sabe-se que as relações pedagógicas apoiadas nos pressupostos didático-metodológicos se revestem de muitas certezas, restando pouca margem para as incertezas. E onde não há lugar para as incertezas, também não há lugar para a comunicação. A comunicação não é um processo linear, uma vez que exige reciprocidade de ação entre emissor e receptor e vice-versa, bem ao sabor da comunicação dodiscente.

Em recente pesquisa intitulada *Violências nas escolas*, Miriam Abramovay e Maria das Graças Rua (2002, p. 178) apontam a falta de comunicação como um dos fatores responsáveis pelo acirramento da violência no interior da escola:

A falta de comunicação dos alunos, seja com professores ou demais membros do corpo técnico-pedagógico, desencadeia nos estudantes grande revolta, independentemente da idade ou série em que se encontrem. É bastante possível que esta atitude afete a auto-estima dos estudantes, que não aceitam ser ignorados. Nesse sentido, há uma forte crítica aos professores cuja preocupação se restringe ao repasse de conteúdo, sem interesse em interagir com a turma.

É bem provável que os defensores das ‘didáticas’ e das ‘metodologias’ se apressem em dizer que a situação acima apresentada é típica de falta de didática dos professores, ou que a eles falta uma boa metodologia, o que acaba afetando a prática de ensino. Entretanto, a questão não é essa: parece ficar cada vez mais evidente que se está a falar da natureza e dos dilemas comunicativos da educação. Note-se que os alunos não reclamam da forma como os conteúdos são explicitados nem fazem referência à maneira como são apresentados. A reclamação se dá em outro nível: “Ela dá aula



[...] não tem nenhuma conversa” (op.cit., p. 180). Portanto, fica patente que há um problema de comunicação a enfrentar: falta de um diálogo pedagógico e ausência de uma comunicação didática.

Em outra passagem, a pesquisa revela explicitamente a dificuldade que os professores têm para dialogar com seus alunos em sala de aula, reforçando a tese de que a ausência do diálogo se constitui, de fato, em fator de deterioração das relações pedagógicas no interior da sala de aula: “Há professores que têm dificuldade de dialogar com os alunos, humilhando-os e ignorando completamente seus problemas, não querendo, sequer escutá-los, pois, a professora fala que não tem nada a ver com isso” (id.ib., p. 180).

Tudo leva a crer que é chegado o momento de repensar as relações comunicacionais no interior da sala de aula, o que passa por avaliar as ‘didáticas’, as ‘metodologias’ e as ‘práticas de ensino’ quanto aos propósitos e ao real valor que essas disciplinas encerram quando se tem como horizonte um novo paradigma para o processo ensinar-aprender: a promoção da humanidade de cada ser humano.

O paradigma que se vem apoiando nos pressupostos didático-metodológicos para dar conta do processo ensino-aprendizagem parece ter-se esgotado. As evidências indicam que é chegada a hora de os educadores assumirem a bandeira da superação desses velhos e desgastados pressupostos, direcionando suas atenções para novos horizontes que se descortinam no cenário das relações educacionais.

A essa altura de tais reflexões, parece bastante oportuna a inclusão das formulações baseadas nas idéias de uma educomunicação, entendida como um novo campo de intervenção pedagógica:

Este novo campo epistemológico emergente que une a comunicação e a educação pode configurar como uma ponte que inaugura um discurso transversal, apoiado em inter-relacionamentos, em processos circulares de interpenetração que desloca as duas ciências dos seus metadiscursos e as faz dialogar (LAURITI, p. 36).

Defendemos a tese segundo a qual um novo campo de intervenção social vem-se firmando na interface entre Comunicação e Educação, inteiramente voltado para a construção de

ecossistemas comunicacionais em espaços educativos profundamente marcados pelo sentido ético (SOARES, p. 61).

Os trabalhos acima referidos abrem novas perspectivas de abordagens do processo ensinar-aprender, propondo a ruptura das paredes erguidas, historicamente, entre Educação e Comunicação e sugerem que, no lugar delas, construam-se pontes. Tal procedimento, sem dúvida, facilitará o estabelecimento das bases para a construção de uma nova área de conhecimento — a Educomunicação que, por sua vez, poderá iluminar os novos caminhos da comunicação dodiscente.

### **À guisa de conclusão**

Obviamente, não se está a propor a reinvenção da roda, nem se cogita seja apagada toda a longa história das didáticas e das metodologias. O que se pretende, neste ensaio, é que os educadores se predisponham a rever e reavaliar certas tradições pedagógicas que por si sós parecem insuficientes para responder aos novos e inquietantes desafios pedagógicos da atualidade.

Se o propósito da educação escolar é, de fato, promover a humanidade que está latente em cada ser humano, então não há o que temer nem razão para continuar acalentando qualquer tipo de preconceito que possa representar o retardamento dessa promoção. Se assumirmos a ética como compromisso, o diálogo como método e a solidariedade como bandeira, haveremos de ter receio de quê?

### **Referências**

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. *Violências nas escolas*. 2. ed. Brasília: UNESCO; Instituto Ayrton Senna; UNAIDS; Banco Mundial; USAID; Fundação Ford; CONSED; UNDINE, 2002.

BRANDÃO, Zaia (Org.). *A crise dos paradigmas e a educação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999. (Questões da nossa época, v. 35).

CANDAU, Vera Maria (Org.). *A didática em questão*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

- COMENIUS. *Didática magna*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes et al. *Um desafio para a didática*. São Paulo: Loyola, 1991.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GHIRALDELLI Jr., Paulo. *Didática e teorias educacionais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- LAURITI, Nádia C. Ecologia das relações comunicacionais: de paredes... a pontes... In: *Eccos – Revista Científica*, São Paulo, Centro Universitário Nove de Julho, v.1, n.1, p. 35-49, dez. 1999.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1992 (Coleção Magistério – 2º grau. Série Formação do Professor).
- LINHARES, Célia (Org.). *Os professores e a reinvenção da escola*. Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez, 2001.
- SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: as perspectivas do reconhecimento de um novo campo de intervenção social. O caso dos Estados Unidos. In: *Eccos – Revista Científica*, São Paulo, Centro Universitário Nove de Julho, v.2, n.2, p. 61-80, dez. 2000.
- TOZZI, Devanil A. (Coord.). Currículo, conhecimento e sociedade. *Série Idéias*, n. 26. Secretaria de Estado da Educação. São Paulo, Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1998.

---