

ANOTAÇÕES SOBRE A QUESTÃO PEDAGÓGICO-DIDÁTICA E A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO*

José Carlos Libâneo**

Há, efetivamente, uma questão pedagógico-didática que pode ser destacada do conjunto das discussões em torno do ensino público e gratuito, dos movimentos sociais, dos processos democráticos de participação social, da política de formação de professores, da luta por melhores condições de trabalho e de remuneração dos professores? Qual é o estado da discussão acerca da prática política e da especificidade da prática escolar, ou melhor, quais são as possibilidades de superação das concepções de educação como atividade estritamente técnico-pedagógica e de educação como atividade estritamente sociopolítica?

As dificuldades de abordagem da questão são notórias e têm sido evidenciadas nos debates sobre a reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura, na discussão sobre o conteúdo de uma educação popular e nos movimentos em torno da escola pública e gratuita. O cerne da questão parece estar localizado em três posições distintas: 1) entender o essencial da educação enquanto prática política, mas considerando-a como prática global da sociedade, valorizando-se mais os condicionantes sociais e suas formas extra-escolares, atribuindo-se pouca importância ao específico pedagógico da escola; 2) entender o essencial da edu-

cação enquanto atividade exclusivamente escolar e, assim, valorizar apenas os componentes técnico-pedagógicos, sem apreender sua dimensão política; 3) entender o essencial da educação enquanto atividade pedagógico-didática, assumindo sua função política, ou seja, assumindo o componente pedagógico como específico da educação escolar, assegurando sua vinculação com a totalidade do social. Um aspecto relevante nessas posições é que a primeira costuma ser sustentada por intelectuais e/ou militantes políticos sem formação na área de Pedagogia e/ou sem prática escolar específica no âmbito do ensino de 1.º e 2.º graus, ou com prática escolar sem formação pedagógica ou formação deficiente; a segunda procura garantir o especificamente pedagógico, mas falha por não captar as implicações políticas dos componentes técnico-didáticos do trabalho escolar, devido a sua restrita bagagem de conhecimentos da área das Ciências Sociais; a terceira pretende superar o reducionismo implícito nas outras posições.

A problemática não é recente, havendo indícios de que ela já se fazia presente no início da década de 60. A não-correspondência entre o pensamento pedagógico de cientistas sociais e de educadores foi analisada num artigo antológico de Luiz Pereira, publicado em 1962 ("Nota crítica sobre o pensamento pedagógico brasileiro"). Enquanto os cientistas sociais avançavam na explicitação da natureza das conexões entre educação e sociedade, salientando as determinações sociais sobre a instituição escolar, os educadores restringiam suas preocupações intelectuais aos aspectos técnico-pedagógicos da escola por acentuada influência do pensamento escolanovista de cunho pragmatista. Entretanto, o fortalecimento da tendência pela "sociologização" do pensamento pedagógico provocou nos educadores diferentes reações: uns caíram no desalento face à inelutável dependência da educação frente às forças bem mais poderosas da sociedade, outros persistiram em suas posições, enquanto outros ainda se "converteram" à tendência da "sociologização", mas se ocuparam em formular respostas para a articulação educa-

* Transcrito de LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública*; a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo, Loyola, 1985. Cap. V. p. 113-26.

** Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFGO) e do Centro de Ciências Humanas da Universidade Católica de Goiás (UCG).

ção/sistema social global no âmbito da organização escolar. O autor mencionado conclui pela colaboração interdisciplinar entre cientistas sociais e educadores: estes, assimilando o conhecimento acumulado pelas Ciências Sociais e aqueles, preocupando-se com a problemática específica do pensamento pedagógico.

O movimento em defesa da escola pública, que perdurou até o ano de 1961, envolvendo educadores liberal-tradicionais, liberal-escolanovistas e socialistas, teve características de mobilização política e representou um momento alto na história da educação pública brasileira. Mas os debates foram travados em torno de aspectos globais da política educacional — expansão do sistema público de ensino, democratização de oportunidades educacionais, com referências genéricas a modificações nos conteúdos e na organização escolar —, sem entrar no mérito de mudanças especificamente pedagógico-didáticas.

Por outro lado, ainda na primeira década de 60, surgiram os movimentos de educação popular, empenhados em articularem-se com os interesses populares e com um projeto de transformação social. Embora o objetivo mais amplo desses movimentos tenha sido a educação de adultos, estes representam a primeira investida mais efetiva de “politização” da educação, no sentido de identificação da prática pedagógica com a prática política. A recorrência das idéias que nortearam esses movimentos, no final da década de 70, agora realimentadas pelas teorias crítico-reprodutivistas, contribuiu para consolidar a tendência de sobrepôr às questões pedagógico-didáticas os aspectos sociopolíticos, inclusive pela rejeição da escola pública oficial em favor de alternativas de educação popular à margem do sistema oficial. Trata-se de um revigoreamento da “sociologização” do pensamento pedagógico, retraído no período 1964-78.

Já por volta de 1980, apareceram educadores que, sem abrir mão dos condicionantes sociopolíticos da educação, denunciam o caráter mecanicista das teorias crítico-reprodutivistas e advogam as possibilidades do trabalho pedagógico-didático, não apenas valorizando a escola pública, mas também empenhando-se numa melhoria da qualidade escolar, enquanto instância de difusão do conhecimento.

Os diferentes enfoques da natureza do ato pedagógico, ora como determinado, ora como determinante do social ou, ainda, como mediador entre o individual e o social, alimentam as discussões atuais sobre a educação pública, sobre os cursos de Pedagogia e de formação de professores, sobre a didática, atingindo mesmo a questão do estatuto epistemológico da Pedagogia.

Antes de explicitar melhor as questões da articulação entre o pedagógico e o político, da especificidade do pedagógico e suas conseqüências para o trabalho docente, faz-se necessária uma breve referência às concepções pedagógicas implícitas nas posições mencionadas, e aqui já se parte da afirmação da importância da dimensão política da prática pedagógica, ou melhor, do pedagógico enquanto ato político.

Na tradição do pensamento pedagógico liberal, entendido como manifestação dos interesses do capitalismo, convivem a pedagogia tradicional e a pedagogia nova (a esta foi acoplada, por volta dos anos 70, a pedagogia tecnicista). A pedagogia liberal é denominada “não-crítica”, porque não leva em conta as implicações dos determinantes socioestruturais da educação e, assim, sustenta a idéia de que a escola tem por função preparar os indivíduos, de acordo com suas aptidões, para desempenhar papéis sociais requeridos pela sociedade de classes. A versão tradicional dá primazia à recepção passiva dos conhecimentos e entende a Pedagogia como conjunto de princípios norteadores da prática escolar. A pedagogia nova, enquanto reação à anterior, valoriza a atividade e os interesses naturais dos alunos, razão principal por que ela acentua os aspectos técnico-pedagógicos do ensino; a inserção da pedagogia tecnicista no corpo do escolanovismo passa a acentuar o caráter de racionalização e eficácia do ensino, preocupando-se com aspectos de rendimento do sistema escolar como um todo e da atividade docente em particular.

A pedagogia liberal constitui, ainda hoje, boa parte da base teórica ministrada nos cursos de formação de professores, através dos conteúdos de psicologia da educação, da didática, e constitui a base do senso comum que norteia a organização curricular da escola pública. À medida em que concebe o ato pedagógico em si mesmo, separado das determinações socioestruturais, reduz o processo educativo ao âmbito do práti-

co-técnico, ficando implícita a idéia de neutralidade dos conhecimentos e técnicas. Por outro lado, o assédio e a insistência de muitos professores de disciplinas pedagógicas sobre os alunos, no sentido de convencê-los dos aspectos sociopolíticos da educação, sem fazer a crítica do senso comum vem resultando na disseminação de "novidades" de cunho pseudopedagógico. Ou seja, sobre um senso comum, quase sempre eclético, são criticadas as técnicas didáticas, sem se saber quais são e como funcionam; são questionados conteúdos desconhecidos ao mesmo tempo que se valorizam mais o relacionamento professor-aluno, a experiência vivida no cotidiano, a rejeição dos conteúdos sistematizados etc. O resultado é a perda da consistência teórica da formação profissional, mantendo os alunos ao nível do senso comum, causando assim a separação entre o pedagógico e suas vinculações com o político.

Em oposição à pedagogia liberal, a pedagogia progressista inclui as tendências que concebem a educação como inserida no contexto das relações sociais, onde convivem interesses antagonísticos entre as classes sociais fundamentais, e atribui-lhe assim finalidades sociopolíticas dentro de um projeto histórico-social de emancipação humana. Conforme os objetivos e processos de formação que se adote, a pedagogia progressista tem se manifestado nas versões libertadora (que se inspira no pensamento pedagógico de Paulo Freire), e libertária (que se inspira em propostas autogestionárias e/ou antiautoritárias) e na pedagogia dos conteúdos culturais. Pedagogicamente, a primeira e a segunda versões valorizam mais o processo de ensino do que o produto, o modo de apropriação do conhecimento mais do que a aquisição propriamente dita, enquanto que a terceira valoriza a aquisição dos conteúdos culturais, assimilados criticamente e reelaborados, como instrumento de elevação cultural do povo.

Tais manifestações de pedagogia progressista não possuem tradição dentro do pensamento pedagógico brasileiro; nem se pode dizer que tenham gerado práticas escolares diferenciadas em relação à pedagogia liberal. Entretanto, têm exercido uma influência marcante na ação de educadores, intelectuais e militantes políticos, interessados em propostas educacionais voltadas para uma concepção de educação, enquanto atividade emancipadora.

Embora a classificação das versões anteriores tenha um caráter esquemático, sendo difícil estabelecer fronteiras de delimitação entre umas e outras, tanto a pedagogia libertadora quanto a libertária se aproximam na preponderância que dão aos aspectos sociopolíticos no tratamento das questões pedagógico-didáticas, não apenas porque postulam a dependência da educação dos condicionantes sociais, mas também porque aceitam, tacitamente, que a educação vigente tem por função a reprodução da sociedade de classes e, por conseqüência, o modo de produção capitalista. Neste caso ambas as versões incorporam idéias das teorias críticas e das teorias reprodutivistas.

Não é possível fazer aqui uma análise, em separado, das imbricações entre as versões libertadora e libertária e destas com as teorias crítico-reprodutivistas, mas vou expor alguns pontos de convergência.

- 1) A escola cumpre o papel preponderante de aparelho ideológico do Estado, pela inculcação da ideologia burguesa, pela formação da força de trabalho e pelas formas de controle social (burocracia, divisão técnica do trabalho, técnicas didáticas manipuladoras).
- 2) Sendo uma instituição a serviço dos interesses das classes dominantes, trabalha contra o proletariado; conseqüentemente, a educação deve organizar-se fora do sistema escolar oficial, no seio das organizações operárias e dos movimentos populares autônomos. Esta seria a única forma de educação "popular".
- 3) O pedagógico é entendido como crítica de todas as imposições e mecanismos sociais que obstaculizam a plena emancipação e libertação humanas; o pedagógico específico, assim, perde relevância face à denúncia dos fatores opressivos da sociedade global: as relações de poder nas instituições sociais e nas relações humanas, a tenocracia, as ideologias ocultas e os interesses implícitos. Os processos escolares específicos são substituídos pela educação política permanente, assumida pelas forças progressistas latentes na sociedade, ou seja, a educação se dá pela participação nas lutas sociais.
- 4) Onde são desenvolvidas atividades de cunho escolar (educação popu-

lar à margem do sistema público-oficial), estas devem centrar-se nos processos de participação grupal, por meio de debates-diálogos a respeito da experiência vivida, sem preocupação com os conhecimentos sistematizados. Excluem-se, portanto, os conteúdos culturais tradicionais, orientações didáticas previamente elaboradas, avaliação do rendimento escolar, relações tradicionais professor-aluno, valorizando-se, em contrapartida, os processos de discussão espontâneos, os mecanismos de deliberação coletiva, a troca de experiências sobre a prática imediata.

- 5) Não se levando em conta o especificamente pedagógico, portanto o ato pedagógico e o ensino como decorrência, nega-se-lhe o caráter de objeto possível de ser cientificamente tratado dentro de sua autonomia relativa. A Pedagogia não é considerada como ciência, devendo ser estudada a partir da perspectiva de outras ciências, principalmente das sociais.

Na prática, estas posições refletem, de um lado, a desvalorização da escola pública e certo desprezo por suas funções de ensino, em favor da educação "popular", informal, assistemática, ignorando que é a escola pública que as camadas populares procuram e reivindicam para a educação de seus filhos; de outro lado, ao centrar a mobilização pela educação nos seus aspectos sociopolíticos globais, perdem-se de vista os aspectos pedagógico-didáticos específicos. É o que se vê pelas bandeiras defendidas pelas organizações de professores: ensino público e gratuito, verbas para a educação, melhores condições de ensino, organização sindical etc. Não se trata, evidentemente, de negar importância à luta política; antes, de articulá-la com os fatores especificamente pedagógico-didáticos: a melhoria do ensino das escolas, a adequação metodológica às características dos alunos, a transmissão dos conteúdos. Permanecer somente nos aspectos extra-escolares para defender os interesses populares, sem chegar ao interior da escola, é um esforço político em vão.

A pedagogia crítico-social dos conteúdos culturais, por outro lado, entende a escola pública como instância de difusão de conhecimentos e, como tal, como instrumento de luta das classes populares no processo

de sua emancipação. Pretende resgatar a função histórica da escola — o ensino — e compreendê-la enquanto atividade mediadora entre o individual e o social, entre o aluno e o mundo social adulto entre o aluno e a cultura social acumulada. Nesse papel mediador, ao mesmo tempo que afirma a determinação socioestrutural da educação, afirma, também, o especificamente pedagógico: a transmissão do saber escolar enquanto meio de elevação cultural supõe, simultaneamente, sua reelaboração crítica por parte do aluno, razão pela qual importa articulá-lo com as condições concretas de vida e com as disposições socioculturais decorrentes. O núcleo central das preocupações da pedagogia dos conteúdos é: como trabalhar, pedagogicamente, com as matérias de estudo, a partir da experiência social concreta, trazida pelo aluno de seu meio social de origem? Ou seja, quais as ações pedagógicas concretas, através das quais se efetua a mediação entre o saber escolar e as condições concretas de existência dos alunos? Nesse caso, a definição de uma teoria pedagógica e a formulação de princípios didáticos norteadores para auxiliar os professores e enfrentar as situações didáticas específicas são fundamentais.

Eis, em síntese, o quadro atual da questão pedagógica em geral, e do trabalho docente em particular. Dentro da pedagogia liberal, o enfoque tradicional concebe a pedagogia enquanto conjunto de enunciados universalmente válidos, assentados na cultura estabelecida; o enfoque escolanovista-tecnicista restringe-se às considerações de ordem prático-técnicas, considerando a educação separada do contexto social mais amplo que a determina; ambas concebem a educação como fenômeno estritamente pedagógico, portanto, autônomo face às determinações sociais. Dentro da pedagogia progressista, distinguem-se diferentes versões: uma, que privilegia o enfoque sociopolítico estrito, não valorizando os aspectos pedagógico-didáticos, mesmo quando se trata da prática escolar; outra que, entendendo a importância do domínio dos conteúdos escolares pelas camadas populares como instrumento de emancipação política, reconhece o efeito decisivo de práticas pedagógicas para atingir esse objetivo, valorizando, assim, o especificamente pedagógico, sem perder de vista suas vinculações com os fatores sociopolíticos.

As considerações a seguir pretendem estudar a questão pedagógica, não para isolá-la do conjunto das demais práticas sociais, mas, ao contrário,

situá-la dentro de um enfoque globalizador e buscar aí a especificidade ou autonomia — certamente relativa, da Pedagogia. Ou seja, inserir os processos pedagógico-didáticos específicos em suas relações dialéticas com a sociedade e suas contradições.

A pedagogia progressista dos conteúdos culturais, num esforço de síntese superadora, pretende o confronto dos conteúdos representativos da cultura com a experiência concreta dos alunos, do que resulta um conhecimento reelaborado. Entendida a escola democrática nestes termos tem-se, de um lado, a herança cultural historicamente acumulada, transformada em saber escolar; de outro, alunos cuja cultura de origem está separada desse saber, devido aos mecanismos de seletividade e marginalização social. Como mediador entre o aluno e a cultura (representada pelas matérias de ensino) está o professor. Que conteúdos devem ser selecionados? Como se garante a apropriação crítica desses conteúdos? Como resolver a questão transmissão/assimilação ativa? Como interligar conteúdos e condições sociais concretas de vida, sem ficar na pura transmissão ou na simples constatação da experiência vivida?

A resposta a estas questões pressupõe uma teoria pedagógica e diretrizes didáticas orientadoras, com base numa concepção do conhecimento voltado para a emancipação e libertação humanas e numa compreensão de escola na sua relativa autonomia e relativa dependência face à sociedade.

A concepção dialética da educação, da mesma forma que a pedagogia liberal, concebe a prática educativa como uma atividade humana asentada na interação social tendo em vista a transformação do homem em homem. Entretanto, em oposição à pedagogia liberal, pretende formar um tipo de homem socialmente definido, para inserir-se no projeto coletivo de transformação da sociedade. O processo educativo, assim, pela mediação do pedagógico, associa-se às lutas concretas das camadas populares, centra-se na análise das condições de vida, interesses e necessidades concretas dos homens, assim como de suas contradições. A **teoria pedagógica** concebe, portanto, a educação como vinculada à prática social, na medida em que está inserida no projeto histórico-social de emancipação humana. Mas tal teoria somente pode ser uma diretriz pa-

ra a prática educativa enquanto resultar do conhecimento dessa mesma prática; ou seja, a prática é o ponto de partida para a teoria que, revista, retorna à prática na forma de objetivos pedagógico-didáticos conscientemente orientados.

Em síntese, reconhece-se aí uma correspondência entre a teoria e a prática educativa, a partir do pressuposto fundamental de que a ação pedagógica se insere no movimento da prática social coletiva — ou seja, os homens, produzindo e agindo conjuntamente na produção de sua existência material. O projeto pedagógico, no conjunto das lutas sociais, inclui tanto uma diretriz teórica, como os meios de processar a prática escolar. Pedagogia e didática se correspondem, mutuamente, a primeira buscando na prática educativa a compreensão crítica da sociedade, da cultura, da geração em desenvolvimento a partir de seus determinantes histórico-sociais, constituindo-se na teoria da ação educativa; a segunda, questionando a prática educativa na sua intimidade, a fim de apreender suas exigências concretas, e os determinantes que afetam os sujeitos envolvidos (sistema de valores, linguagem, condições concretas de vida e de trabalho, motivações etc.), proporcionando elementos para a reavaliação das diretrizes teóricas.

Portanto, a referência a uma teoria somente se completa se ela for subordinada à prática escolar; é a prática que apresenta os problemas concretos para a elaboração teórica, de onde se retira a importância do “como” da prática educativa, que é a didática. O professor, enquanto mediador entre a teoria e a prática, pelo trabalho docente, é o destinatário da teoria e ator da prática; daí precisar da teoria pedagógica para determinar o sentido de sua ação e da didática para embasar o aspecto técnico dessa ação. Ou seja, tanto necessita de uma teoria para compreender as exigências concretas de sua prática (compreensão crítica das relações entre o processo educativo e a prática social global como de diretrizes que orientem o modo do fazer pedagógico (decisões práticas sobre a prática). Requer-se, assim, o domínio da matéria que ensina e das técnicas didáticas, sem o que não terá flexibilidade para adequá-las às circunstâncias concretas e avaliá-las frente aos objetivos de uma educação emancipatória.

Nestes termos, como se configura o trabalho docente? Como se estrutura a tarefa de formação cultural e científica, a partir do entendimento da cultura como expressão das contradições e lutas concretas da sociedade?

O ensino escolar, genericamente, visa a interligação entre transmissão/assimilação do saber formativo. Especificamente, visa tornar acessível ao aluno o conteúdo do saber e de habilidades, por meio de procedimentos didáticos que levem em conta as condições socioculturais dos alunos, o assunto, e os efeitos formativos desses procedimentos. Não se trata, portanto, apenas da transmissão de conhecimentos, porque o aluno é um ser ativo, que cria seu próprio meio e organiza sua própria existência. O núcleo da questão pedagógica está na conciliação dialética entre o primado da atividade do aluno na aquisição de conhecimentos e o objeto de conhecimento transmitido pela mediação do professor. Nem se trata de auto-estruturação (somente a atividade do aluno), nem de heteroestruturação (somente a atividade do professor), mas de interestruturação entre sujeito e objeto de conhecimento.

O ato pedagógico constitui-se, assim, de uma relação entre o aluno e as matérias de estudo, mediadas pelo professor, a quem cabe garantir os efeitos formativos desse encontro. Com isso se quer dizer que o ato pedagógico não se dá ao acaso: ele exige um trabalho docente sistemático, intencional, planejado, visando introduzir o aluno nas estruturas significativas dos conteúdos, selecionados em termos de finalidades formativas; exige, além disso, que a assimilação seja ativa, embora não espontânea. É preciso que se conheçam as disposições do aluno, em termos socioculturais e psicológicos, a fim de que sejam conquistados seus interesses, sua colaboração, sua aspiração à formação. É preciso, enfim, não apenas que se valorize o significado humano e social da cultura, mas o desvelamento das contradições sociais, atribuindo-se uma conotação crítica à transmissão do saber.

Ao fazer da experiência social concreta dos alunos a própria trama do trabalho pedagógico, sobre a qual se introduz o conteúdo das matérias, está-se concebendo o conhecimento como atividade inseparável da prática social. A atividade teórica é o processo que, partindo da prática, le-

va a “aprender” da realidade objetiva para, em seguida, aplicar o conhecimento adquirido na prática social, para transformá-la. A ênfase na aquisição dos conhecimentos não visa, portanto, ao acúmulo de informações, mas a uma reelaboração mental que se traduzirá em comportamentos práticos, numa nova perspectiva de ação sobre o mundo social. Da prática para a teoria, para regressar à prática: é um movimento de **continuidade** do já experimentado e aprendido; mas a continuidade é reavaliada criticamente por meio da **ruptura** propiciada pelo conhecimento organizado, trazido pelo professor, o que realimentará novamente a prática e assim por diante.

A formação do professor, nessa perspectiva, pressupõe duas diretrizes básicas: 1) compreensão da prática educacional na totalidade do social, ou seja, adquirir um método de pensamento que possibilite a reflexão sobre a realidade concreta, tendo em vista uma tomada de partido pelo valor dos conhecimentos como condição para a emancipação humana; 2) o conhecimento e o domínio dos processos pedagógico-didáticos que constituem o trabalho docente; seleção de conteúdos, formas didáticas, manejo de classe, conhecimento das disposições do aluno etc.

Em termos práticos, trata-se de estruturar o conteúdo da Didática Geral, entendida como síntese dos fundamentos da prática educativa (o que dificilmente seria conseguido através de disciplinas isoladas como Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação etc.), de maneira a fornecer diretrizes que fundamentem uma atitude dialeticamente crítica no tocante à realidade social e à prática concreta. O campo da Didática Geral não se confunde, portanto, com a prática de ensino, ou melhor, a Didática Geral, enquanto provimento de conhecimentos teóricos e práticos, é indispensável para que o professor realize satisfatoriamente seu trabalho docente e crie sua própria didática, frente a situações pedagógicas específicas. A prática de ensino é algo pessoal e intransferível, depende de circunstâncias objetivas imprevisíveis.

Em síntese, situar a questão pedagógica dentro de um enfoque globalizador e, assim, assumir suas relações dialéticas com a sociedade e suas contradições significa entender a ação pedagógica, em geral, e o trabalho docente, em particular, como elementos de mediação entre as con-

dições concretas de vida e de trabalho do sujeito da educação e sua destinação social, pela apropriação de conhecimentos e habilidades. Nisso a escola cumpre sua função política. A atividade mediadora do professor supõe uma preparação profissional na qual se articulam, indissociavelmente, os conhecimentos teórico-práticos originados da investigação da prática e a prática de ensino concreta que se desenvolve no cotidiano da escola em suas situações específicas e condições objetivas.

A Didática Geral se configura, assim, como:

- 1) teoria pedagógica para orientar a prática educativa e diretrizes práticas para a compreensão das exigências concretas das situações de ensino; de um lado, a proposição de fundamentos que possibilitem aos professores a análise crítica das situações concretas de ensino, na sua contextualização histórica e social e assim garantir-se eficazmente o encontro ativo do aluno com as matérias de ensino; de outro, o provimento de conhecimento prático de apoio ao trabalho docente;
- 2) a síntese do currículo do curso de Pedagogia é disciplina indispensável na formação profissional do professor, nas licenciaturas.

Finalmente, entendido o ensino enquanto difusão de conhecimentos e sua reelaboração crítica por parte de professores e alunos para elevar o nível cultural do povo e, assim, contribuir para sua inserção num projeto histórico-social de construção de uma nova sociedade, trata-se de estruturar o trabalho docente a partir das seguintes exigências:

- 1) articular a transmissão de conteúdos culturais e científicos com a experiência trazida pelo aluno de suas condições concretas de existência material, para o que se requer meios educativos adequados;
- 2) obter conhecimentos teórico-práticos da Psicologia e da Sociologia e de outras disciplinas auxiliares que proporcionem instrumentos para a compreensão e realização do ato pedagógico, convertendo-os em elementos pedagógicos;
- 3) pesquisar a prática de ensino dos professores em exercício, a fim de

colher de sua experiência pessoal elementos de enriquecimento para a teoria pedagógica adequada às características da clientela majoritária da escola pública;

- 4) selecionar os conteúdos mais representativos e mais significativos da cultura social acumulada que, sem perder de vista a qualidade, correspondam mais diretamente a um saber instrumental, úteis tanto para elevar as condições de vida, quanto para avaliar criticamente as condições de origem, negá-las e superá-las;
- 5) propor procedimentos metodológicos de transmissão dos conteúdos que decorram da prática concreta da sala de aula, associada à prática de vida, ou seja, tornar o meio social de origem e as desvantagens culturais dos alunos o ponto de partida do trabalho docente;
- 6) desenvolver técnicas adequadas de comunicação docente e de manejo de classe, partindo da idéia de educação voltada para o coletivo;
- 7) recuperar, das teorias de aprendizagem conhecidas, os elementos que permitam a compreensão dos processos mentais de aquisição de conhecimentos e, das teorias do desenvolvimento, os elementos que permitam conhecer melhor as predisposições socioculturais e psicológicas e as características de desenvolvimento das crianças provenientes de meios sociais pobres;
- 8) ocupar-se com a didática das matérias e seus pressupostos epistemológicos;
- 9) desenvolver diferentes alternativas de pesquisa pedagógico-didática na sala de aula;
- 10) favorecer aos professores condições de tomada de consciência dos mecanismos geradores do fracasso escolar;
- 11) estruturação dos conteúdos e de procedimentos didáticos que permitam desvelar contradições sociais.

Os discursos e a mobilização política em torno da escola pública e gratuita tendem a se tornar inócuos caso não sejam seguidos de intervenções dentro das escolas, no domínio do pedagógico-didático; para isso, é preciso

que os educadores empenhados na valorização da escola adquiram uma formação pedagógica mais consistente e pesquisem situações pedagógicas reais, com suas exigências concretas, suas dificuldades e positivities.