
TEORIA DE EDUCAÇÃO E CURRÍCULO ESCOLAR NA ERA DA DIGITALIZAÇÃO E CONVERGÊNCIA DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO

THÉORIE DE L'ÉDUCATION ET PROGRAMMES SCOLAIRES DANS L'ÈRE DE LA LECTURE DIGITAL ET LA CONVERGENCE DES MÉDIAS

José Misael Ferreira do Vale¹

RESUMO: O autor do texto faz observações sobre Educação Escolar e apresenta uma Teoria da Educação e as consequências em termos de currículo escolar. Apresenta rápidas considerações sobre as relações entre Comunicação e Educação Escolar.

Palavras-chave: Teoria da Educação; Educação Geral e Escolar; Currículo Escolar; Educação Escolar e Comunicação.

RÉSUMÉ: L'auteur du texte formule des observations sur l'éducation scolaire et présente une théorie de l'éducation et les conséquences en termes de programmes. Présente brèves considérations sur les relations entre la communication et l'éducation.

Mots clés: théorie de l'éducation, l'enseignement général et de l'école, programmes scolaires, l'enseignement scolaire et la Communication.

Lamento haver deixado sem resolver tantos problemas. Sempre me vejo obrigado a apresentar a mesma desculpa, mas o mundo é realmente desconcertante, e eu não posso remediá-lo. Bertrand Russell

A Pedagogia entendida como Ciência da Educação vem, desde longa data, desafiando os pedagogos e filósofos da educação na ingrata tarefa de conferir estatuto epistemológico ou gnosiológico aos estudos de educação. A reflexão sobre o fenômeno educativo é tão antigo como a filosofia na cultura ocidental. Os filósofos gregos da antiguidade clássica viam a Educação como atividade social geral porque presente em todos os momentos ou fases da vida humana em sociedade. Era uma prática social que abrangia todas as atividades humanas, por isso mesmo designada *pantakhoû* na língua grega. A cidade-estado como um todo seria responsável pela educação de todos. Assim, a educação, em sentido amplo, aconteceria na casa, na ágora, no anfiteatro, nos jogos olímpicos, no senado, na academia e liceu, na administração da cidade-estado, na política, enfim, no convívio diuturno das

¹ Professor Doutor de Filosofia da Educação (aposentado). Ex-Diretor da Faculdade de Ciências da UNESP (período de 1997-2001). Docente (aposentado) dos Cursos de Pós-Graduação da UNESP, Campi de Marília (SP) e Bauru (SP). Professor Primário, Secundário, Diretor de Escola, Supervisor da Equipe Técnica de Estudos do Rendimento Escolar do Serviço do Ensino Primário da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo e Professor Universitário, funções e cargos exercidos no período de 1957-2007.

peessoas. A Educação em sentido específico abrangia as habilidades intelectuais, morais e cívicas adquiridas ao longo da existência. Platão chega a propor diferentes tarefas, em *A República, Cap.VII*, para classificar a população e identificar os governantes, soldados, artesãos e trabalhadores. Mas, a Educação, em sentido particular, no século V a. C., não se resumia à frequência aos bancos escolares, quando comparada com a visão de *educação escolar* comum nos dias atuais. Aristóteles ensinava passeando. Era comum no tempo de Aristóteles o debate dos alunos enquanto passeavam; daí, o termo *peripatéticos*(*os que gostam de passear*) para designar os discípulos do filósofo de Estagira, na Calcídia. Platão, por sua vez, evidencia que Sócrates era rodeado de discípulos com os quais dialogava sobre filosofia, política, e valores como justiça, honestidade, destemor, valentia, coragem e outros.

Muitos séculos depois Rousseau propunha-se a ensinar botânica andando pelos jardins e C. Freinet estabelecia, na França do século XX, a “aula-passeio” como estratégia pedagógica para ensinar conteúdos escolhidos livremente pelos estudantes das camadas populares. Nas aulas-passeio os alunos recolhiam materiais variados para estudos e para o museu de classe. Chegavam a parar em oficina de ferreiro para entrevistar o dono e operários a fim de obter informações sobre o processo de malhação do ferro, assunto que seria retomado em sala de aula com debates e esclarecimentos do mestre sobre a maleabilidade dos metais, as eras ou épocas históricas pelas quais passou a humanidade e a infinidade de aplicações do ferro na vida do campo e das cidades. A aula-passeio era motivo para ir-se além do meramente observado e intuído e chegar-se ao conhecimento sistematizado.

A educação sempre foi uma prática que, primeiramente, procurou articular **conteúdo** e **método**. Dialogando com Glauco, Sócrates aconselha ao discípulo que “não uses de violência para educar as crianças, mas age de modo que aprendam brincando, pois assim poderás perceber mais facilmente as tendências naturais de cada uma” (Platão, *A República*, Cap. VII, pag. 251). Sócrates, na fala de Platão, dará a razão para esse cuidado com as crianças: o homem livre “não deve ser obrigado a aprender como se fosse escravo. Os exercícios físicos, quando praticados à força, não causam dano ao corpo, mas as lições que se fazem entrar à força na alma nela não permanecerão.” (Idem, *ibidem*). Sócrates entende que a alma se agrada mais com os exercícios físicos do que com os estudos intensos que exigem esforço, memória, além de disciplina inquebrantável e amor incontestado ao trabalho. Platão pode ser considerado o “bisavô dos testes”, pois estudo e exercícios físicos permitirão apartar da Educação os “talentos bastardos dos talentos legítimos”. Platão demonstra que Sócrates usava de critérios para classificar as pessoas:

Aquele que deseja consagrar-se ao estudo não deve ser manco no seu amor ao trabalho, ou seja, dedicado para uma parte da tarefa e indolente para a outra. Esse é o caso do homem que gosta da ginástica e da caça e se entrega com afinco a todos os trabalhos físicos, mas não tem, por outro lado, nenhum apreço pelo estudo nem pela pesquisa e é avesso a todo trabalho deste tipo. (Platão, *A República*, pág.249-50).

Na Grécia antiga não havia a *distinção analítica* entre Educação como *atividade ou prática social* geral e *educação escolar sistemática*, como atividade específica no âmbito da sociedade, como instituição social dominante, predeterminada pela sociedade para efetivar a relação básica entre cultura, ensino e aprendizagem. Isso não significa, entretanto, que no mundo antigo não houvesse espaço para a relação pedagógica entre quem ensinava e quem aprendia. O pedagogo era o escravo que levava o filho do grego ilustre para receber as aulas “particulares” do mestre. E antes, durante e após o Renascimento e ao longo de

alguns séculos depois, a figura do *preceptor* ou *tutor* foi importante na educação dos filhos da nobreza. Lembre-se, por exemplo, que Aristóteles foi *preceptor* de Alexandre. Mas, o ensino coletivo, também, não era incomum.

Sabe-se, por exemplo, que desde o Egito antigo os sacerdotes se reuniam, em locais secretos, com iniciados, para aprendizagem de ritos e cerimônias sagradas para reproduzir e reforçar a relação entre dominadores, faraós e sacerdotes, e dominados, o povo em geral. Na Grécia surgiu a ideia de *Paidéia* como formação cultural, individualizada, baseada no conhecimento filosófico que abrangia a sabedoria, o saber científico (*episteme*), a ética e demais atividades intelectuais distintas das atividades manuais. A ideia de que a *formação humana* tem sempre a marca do humano, em contraposição às ações dos animais, era, para os gregos, a *Paidéia*, educação como formação da pessoa humana, na verdade uma autoeducação, e, para os romanos, a *humanitas*, educação formadora que se adquiria através da poesia, da eloquência, da filosofia e de outras “*artes*”. A educação greco-romana é, antes de tudo, um processo individual de humanização, isto é, o espaço do homem livre, espaço de reflexão e racionalidade, um processo de autoafastamento ou “distanciamento” do mundo animal, este entendido como mundo do irracional, mundo da besta, em oposição ao mundo da sabedoria humana.

Aristóteles falará que o homem é um animal, mas, *político*, isto é, um ser que vive, cresce e se desenvolve em sociedade, na *pólis*, onde impera a vida política, a cultura, a vida teórica, meio de se atingir a *sabedoria*. A *sabedoria* era considerada, principalmente por Aristóteles, “o mais perfeito dos saberes”, “a ciências das coisas excelentes”. Quem é sábio “sabe dos princípios” e a partir destes será capaz de derivar, por demonstração, todo o conhecimento. Assim, conceituava Aristóteles a *sabedoria* em a *Ética a Nicômaco*:

A sabedoria é a mais perfeita das formas de conhecimento. Consequentemente, o sábio não deve apenas saber o que decorre dos primeiros princípios; ele deve também ter uma concepção verdadeira acerca dos próprios primeiros princípios. Logo, a sabedoria deve ser uma combinação de inteligência com o conhecimento um conhecimento científico consumado das coisas mais sublimes. (Aristóteles. *Ética a Nicômaco, VI, São Paulo*: Nova Cultural, 1996, pág. 221.)

A *sofia* (*sabedoria*) era, portanto, o máximo de formação que o grego aspirava, fruto de esforço próprio e ajuda dos sábios educadores. São Paulo, o apóstolo, quando esteve em Corinto, importante cidade da Grécia, próxima de Atenas, ao tentar divulgar o cristianismo entre os gregos de seu tempo, escrevia, conforme I Cor. 1: 22-23: “Os judeus pedem sinais”, isto é, querem indícios de que o Messias hebreu, guerreiro, está por vir para libertá-los do jugo romano e conduzir o povo de Davi às glórias de povo livre e altivo. Lembre-se que o Deus dos judeus, Jeovah, é o “Deus dos exércitos”. Por sua vez, “os gregos buscam sabedoria”, isto é, poder de reflexão e ação, pensamento (*noûs*) e ciência (*episteme*). O pensamento racional, reflexivo, dialético grego estava na base da vida inteligente. O apóstolo Paulo percebe que o Cristo crucificado e ressurrecto é “escândalo para os judeus” que esperam um rei dos exércitos, valente, destemido. Para os gregos o Cristo salvador “é loucura” porque o Deus “revelado”, “ressuscitado” se sustenta pela “fé” e pela “revelação”, o oposto do pensamento racional, analítico, demonstrativo e científico, elementos importantes do conceito de *sabedoria*, alvo da formação do grego preocupado em atingir, neste mundo, o conhecimento sólido e justo. Paulo percebe que não há como chegar a um entendimento com os filósofos gregos. Não há como conciliar filosofia grega e religião cristã. Tanto que, no século XX, o teólogo alemão K. Barth dirá que “a filosofia de Cristo é Cristo sem filosofia”. O protestantismo, herdeiro

das mensagens de Paulo em diversas cartas, especialmente dirigidas aos coríntios, efésios, filipenses, gálatas, colossenses e romanos, evidencia como o pensamento cristão está centrado na fé, na revelação, na ressurreição dos mortos e na esperança, um ideário inaceitável para o pensamento grego. Certamente o diálogo de Paulo com os filósofos gregos deve ter sido um monólogo conflituoso, de parte a parte, na falta de *mediação* possível entre os discursos centrados em *narrativas* distintas e *pressupostos* divergentes.

A sabedoria para os gregos de estirpe era fruto de muito estudo, diálogo com os filósofos, domínio da demonstração geométrica e iniciação na ciência dos números, estudos e pesquisas biológicas nos moldes aristotélicos, domínio da dialética e da retórica, conhecimentos de teogonia, cosmologia, ética e muitos outros pontos básicos para autoformação do cidadão grego livre. Neste plano de reflexão, a Educação se confunde com o processo de aquisição da cultura dominante, aristocrática, certamente conservadora, que de certa forma moldava o caráter e a personalidade das pessoas e possibilitava a criatividade de seres livres. Será preciso primeiro adquirir a cultura existente como condição *sine qua non* para a evolução do conhecimento. Sem base intelectual não se poderá criar com liberdade. Mas, a educação greco-romana sempre fora aristocrática ao excluir dela as atividades utilitárias exercidas pelos escravos, em suma, a exclusão de todo trabalho manual, que o grego aristocrático indicava pelo termo depreciativo *banausia*, próprio do escravo, mero instrumento ou meio de trabalho a serviço da nobreza pensante, contemplativa. Ademais, a educação greco-romana era essencialmente terrena e determinada pelas circunstâncias da vida social. A democracia grega era limitada aos gregos livres e o trabalho servil antes de tudo necessário para que o cidadão da *pólis* tivesse tempo e ócio para a atividade teórica de reflexão, marca distintiva do homem livre capaz de atividades intelectuais criativas.

As guerras não eram motivadas apenas pela rapinagem de tesouros, mas, também, pela captura dos vencidos transformados em escravos que adensavam a cidade-estado com mão de obra gratuita. Calcula-se que para 160 mil gregos livres havia, no tempo de Péricles, 130 mil escravos. Aristóteles, pensador conservador, defende a escravidão. Assim como na natureza há hierarquia e cada ser ocupa um lugar determinado, somente alterado por movimento brusco ou violento, também na vida social o escravo teria um lugar definido como “instrumento animado” privado de “*alma noética*” que permite fazer ciência e filosofia. Explica-se, portanto, a recusa do nobre grego em tratar de assuntos sub-humanos como atividades técnicas, ofícios, trabalhos manuais e assuntos que não diziam respeito à formação do ser humano para uma vida terrena voltada para a vida intelectual. Sem ter como ideia e valor a *esperança*, tema eminentemente cristão, o grego jamais pensaria em vida eterna após a morte e muito menos em um salvador crucificado e ressuscitado. O apóstolo Paulo dirá inclusive que apenas aqueles que creem na ressurreição dos mortos poderiam ser considerados cristãos. Para os gregos essa afirmação careceria de total sentido. Os gregos respeitavam os deuses e até reservavam um nicho vazio para “o Deus desconhecido”, porventura omitido ou esquecido. Mas, certamente, esse Deus desconhecido, jamais seria um Deus desconhecido, crucificado e morto a pedido do povo judeu, no lugar de Barabás.

É interessante destacar o fato de que a formação pensada pelos gregos era inseparável da filosofia que na Grécia clássica incluía todo tipo de pesquisa ou investigação e especulação sobre o ser humano e a natureza. “Nada do que era humano poderia escapar à filosofia”, síntese, naquela época, de todo conhecimento possível. Mas, a filosofia grega jamais se separou da realidade social e de uma investigação do mundo *sublunar* (como a pesquisa biológica, matemática, psicológica, lógica, física, geométrica, ética, etc.) e de assuntos cosmológicos, sobre a origem do mundo e teogônica, como a investigação sobre a pluralidade de deuses, suas qualidades e ações. Mas, a observação anterior não acorrentaria jamais o pensamento teórico

dos gregos que embora apegados ao telúrico, ao mundo físico, não deixavam de pensar além da física, propondo a *Metafísica*, reflexão filosófica “além da física”, como estudo do “ser enquanto ser e separado” assunto bastante abstrato de filosofia primeira.

A tradição cristã soube valorizar aspectos da reflexão filosófica grega explorando, por exemplo, a ideia de “primeiro motor” proposta por Aristóteles, “motor que move, mas não é movido”, ser separado e imóvel. Para o cristão “o primeiro motor” será Deus. Por sua vez, Protágoras de Abdera, o sofista, considerado por Platão o maior filósofo grego, será agnóstico em relação aos deuses, ao conhecimento e à valorização. O fragmento de Diógenes Laércio (IX, 51) evidencia o seu agnosticismo:

“Quanto aos deuses, não posso saber se existem nem se não existem nem qual possa ser a sua forma; pois, muitos são os impedimentos para sabê-lo, a obscuridade do problema e a brevidade da vida do homem.” (In: Mondolfo, R. *O pensamento antigo*, p.142).

Com Protágoras se instala no pensamento grego a relatividade dos valores éticos, estéticos e cognoscitivos. Mas a avaliação das ideias e ações não será em termos teóricos para determinação da sua verdade ou falsidade. O critério para avaliação será sempre *prático* à vista do *princípio da utilidade* das opiniões, ideias e ações. Tanto a sabedoria como a educação terá valor prático. Platão (in *Teeteto*, 166-7) evidencia como o caráter utilitário está na base do discurso de Protágoras:

Eu, Protágoras, digo que a verdade é tal como escrevi; que cada um de nós é medida do que é e do que não é; e que há uma diferença enorme entre um indivíduo e outro, por isso, precisamente, é que são e parecem ser certas coisas para um, e para outro, outras. E a sabedoria e o homem sábio, estou bem longe de negar que existam. Chamo, porém, homem sábio àquele que nos faça parecer e ser coisas boas, por via da transformação, as que nos pareciam e eram coisas más... Procura compreender mais claramente o quero dizer. Lembra o que se dizia há pouco, que ao doente o alimento parece e é amargo, ao sadio o contrário. Ora, nenhum dos dois deve considerar-se mais sábio do que o outro, o que não seria possível, nem mesmo se deve dizer que o doente seja um ignorante, porque tem tal opinião, e que o sadio seja sábio porque tem opinião diferente; mas é preciso trocar o primeiro hábito pelo segundo, porque o segundo é melhor. Assim também na Educação é necessário mudar um hábito por outro melhor. Enquanto o médico ajuda o estado do indivíduo com remédios, o sofista transforma-o com discursos. (In: Mondolfo, R., op.cit., pág. 141-2.)

O sofista tem um discurso envolvente, mas ilusório, dirá Aristóteles. Os sofistas são hábeis no discurso; sua arte é a *erística* ou *arte da controvérsia*. Ao examinar as premissas do seu discurso percebemos logo que não podemos aceitá-las. O pensamento correto, dirá Aristóteles, parte de lugares comuns a todos, de opiniões admitidas por todos para em seguida discuti-las com seriedade tentando atingir as *causas primeiras*, consciente de que não há “regressão infinita” em termos de conhecimento. O filósofo, pela análise, atingirá as causas primeiras que permitirão chegar ao conhecimento científico (*epistetón*). Esta orientação aristotélica influenciou toda tradição ocidental em relação à ciência. A opinião pode ser o ponto de partida do conhecimento, mas nem sempre o opinável (*doxastón*) será coincidente ao científico (*epistetón*). Há de se observar, entretanto, que as *noções empíricas* vão, às

vezes, na direção da *técnica e da ciência*. Por exemplo, na Idade Média as Corporações de Ofícios reuniam, em espaços coletivos, os mestres artesãos e os iniciantes na aprendizagem dos diferentes ofícios. Aqui, a finalidade comandava a escolha do material e as ferramentas adequadas, *os meios*, para dar forma ao objeto concebido livremente pelo artesão.

O capitalismo na sua forma industrial inicial avançada destruirá o fator criatividade do trabalhador ou operário introduzindo no cerne do novo modo de produção “a sala de planejamento” ou “sala de projetos” responsável pela criação do produto, *a mercadoria*, objeto que sustenta o sistema como, aliás, nos alerta o velho Marx:

A riqueza das sociedades onde rege a produção capitalista configura-se em “imensa acumulação de mercadorias”, e a mercadoria, isoladamente considerada, é a forma elementar dessa riqueza. Por isso, nossa investigação começa com a análise da mercadoria. (*O Capital*: crítica da economia política, Livro I, 2004, pág.57).

O aristocrata grego e o tribuno romano são de certa forma herdeiros da educação sofisticada que oferecia os seus serviços aos jovens que desejavam ascender na vida política da cidade-estado. O ideal romano de vida era ser um cidadão bom, correto (*vir bonus*) e que fosse capaz de “falar bem”, isto é, fosse perito na fala e na argumentação, capaz de fazer bom discurso (*dicendi peritus*), claro, preciso e envolvente, que soubesse, portanto, “manejar a palavra” (*artifex dicendi*). O vencedor deverá ser um “ser eloquente” (*valere dicendo*). Essa tradição da habilidade discursiva se prolonga até nossos dias através da prática política de presidentes, senadores, deputados, prefeitos e vereadores e advogados. Os discursos visam a um auditório com mensagens dirigidas aos ouvintes com a intenção de *persuadir e convencer* um “auditório universal” por meio de argumentação clara e precisa, na expressão de Chaïm Perelmam e Lucie Olbrechts-Tyteca na instigante obra “**Tratado da Argumentação: a nova retórica**” (1958). Recentemente, por ocasião da posse de importante presidente o que se assistiu em boa parte do mundo foi a fala, o discurso de um político a argumentar sobre as metas e estratégias de governo com *a intenção de convencer a todos* da legitimidade e adequação das medidas propostas para a sua gestão.

É de todo conveniente dizer que o caráter de “universalidade” do discurso hoje em dia se consegue através de um profissional importantíssimo, **o tradutor**, que domina as línguas, a do emissor e do receptor. A comunicação em termos de universalidade seria, hoje, impossível sem a figura do tradutor que faz chegar aos nossos ouvidos ou através de legendas a mensagem do orador. Com pessoas bilíngues, altamente preparadas no domínio da fala e pensamento do emissor e do receptor a comunicabilidade humana é possível dentro de limites impostos pela individualidade de cada um, as diferenças intersubjetivas e as dificuldades em relação à sinonímia e expressões idiomáticas e outros entraves.

Na democracia grega e na república romana a oratória era fundamental para manter o poder e, até hoje, o discurso é inseparável da prática política. O político precisa dizer a que veio para se manter na estrutura de poder. É preciso saber quem, na política, *detém o poder das armas e dos argumentos*. Entretanto, só o dialético, o filósofo, diria Platão, terá a capacidade de perceber o todo e assim calibrar a fala através de a *retórica do convencimento*.

É verdade, também, que aos escravos e à plebe ignara nada de formação ilustrada. Bastava-lhes o domínio da *técnica*, jamais o conhecimento da *teoria* ou contemplação. O cristianismo primitivo, por sua vez, explorou sempre o “dom” da palavra como essencial ao serviço missionário de divulgação e convencimento das pessoas. A salvação aconteceria pelo ouvir e receber a *palavra sagrada*. Percebe-se que a *argumentação*, calcada no discurso, na oralidade, sempre foi a pedra de toque para o processo de manipulação em

relação a **fins e valores**. *Os antigos sabiam das coisas*. O discurso mostra o homem e indica aonde se quer chegar.

A *sofística* inaugurou, no século V a. C., uma **nova visão de ensino e moral** como ato de valorizar a palavra e fugir das disciplinas formais. Platão escreve:

Protágoras: Declaro ser eu sofista e instruir os homens... Oh, jovem! Se vieres a mim poderás comprovar, no mesmo dia, que, ao voltares a tua casa, já estarás melhor, e o mesmo acontecerá no dia seguinte, e cada dia farás progressos para melhor... Os outros (sofistas) prejudicam os jovens, pois conduzindo-os, contra a sua vontade, ensinando-lhes cálculos, astronomia, geometria e música (e aqui voltou a olhar para Hípias); entretanto, quem vem a mim não estudará senão o que deseja. (Platão, *Protágoras*, 317-319, in Mondolfo, op. cit., pág. 136).

A valorização da palavra para os sofistas fica evidente no seguinte trecho que caracteriza o pensamento sofístico:

A palavra é uma grande dominadora, que com pequeníssimo e sumamente invisível corpo, realiza obras diviníssimas, pois pode fazer cessar o medo e tirar as dores, infundir a alegria e inspirar a piedade... O discurso, persuadindo a alma, obriga-a, convencida, a ter fé nas palavras e a consentir nos fatos... A persuasão, unida à palavra, impressiona a alma como quer... O poder do discurso com respeito à disposição da alma é idêntico ao dos remédios em relação à natureza do corpo. (*Górgias, Elogio de Helena*, 8, 12-14, in: Mondolfo, op. cit., pág. 137).

Com a valorização do discurso, da retórica e da eloquência e a possibilidade de o jovem escolher o assunto de seu interesse, Protágoras assinalava que o importante na vida ateniense era o sucesso rápido na vida social, se possível nas funções de mando. Protágoras é o sofista com profunda consciência da vida social. E, por isso, muito daquilo que propunha como indispensável à formação do cidadão ateniense seria, na sua óptica, dispensável quando se tinha em mira conseguir o poder político. Platão não aceitará o ensino sofista voltado para as necessidades da época e atacará, com rigor, “os doutores mercenários que a multidão chama de sofista”. Mas seria bom dizer que a sofística tinha por certo que aquele que “conhece a arte do discurso, saberá também falar com propriedade sobre todas as coisas. Porque quem quer falar corretamente, deve falar, precisamente, daquilo que sabe...”. Ao fim a ao cabo, com Protágoras ficará evidente a oposição entre o método de ensino sofístico, geralmente pago, reconhecidamente livre de direcionamentos prévios e o método clássico baseado em *disciplinas nucleares*. Contra Protágoras, Aristóteles estabelecerá as condições do raciocínio verdadeiro, dedutivo, centrado no valor do termo médio do silogismo da primeira figura.

Outra orientação na educação grega, menos subjetiva, caminhava no sentido do hoje denominado “conhecimento objetivo”, próprio da ciência natural, do saber matemático, geométrico, astronômico de forte influência pitagórica, platônica e aristotélica voltados para a investigação e a pesquisa. As observações de Aristóteles sobre os peixes e répteis são tão precisas e importantes que Darwin não deixou de elogiá-lo pelo apuro descritivo e, numa ciência natural como a biologia, *a observação* é, seguramente, o primeiro passo da ciência. Aristóteles valoriza a *empíria*, a experiência que retém a sensação na memória permitindo o processo de raciocínio indutivo tão importante para o pensamento científico quanto o dedutivo próprio da lógica e da matemática.

Nesse contexto político cultural, a figura de Sócrates se avulta como filósofo-educador, na medida em que é o único pensador grego a perceber *o valor do trabalho manual dos artesãos*, pois, o pai, Sofronisco, era escultor, e como tal certamente que lhe ensinou, que o artista também tem um *saber*, um conhecimento específico, *techné ou arte empírica*, ao escolher adequadamente os materiais para tornar realidade e materializar a criação artística. Sócrates vai além e distingue claramente o conhecimento, a *teoria, entendida como contemplação*, do plano ou âmbito da *ação*, isto é, da conduta do cidadão responsável, que prefere morrer a violar as leis da *pólis ou cidade-estado*. Sócrates muda, como se sabe, o eixo da filosofia. De cosmológica, a reflexão filosófica socrática passa a ser dirigida ao conhecimento do ser humano e seus valores. *Filosofia e Ensino* se tornam, com Sócrates, a missão do filósofo. E essa postura o colocará em oposição aos sofistas, pensadores utilitários, “pragmáticos” para quem o ensino terá sempre uma *função profissional, social*, isto é, formação do jovem para o engajamento na vida político-social. Ao contrário dos sofistas, Sócrates inicia no pensamento ocidental a reflexão moral, com base na chamada “subjetividade humana”, o conhecimento interior, o sempre citado “conhece-te a ti mesmo”. É no pensamento grego clássico que começa a semente de uma distinção, hoje defendida por muitos, entre as Faculdades de Letras ou Humanidades e as Faculdades de Ciências. Mas, a ciência, segundo Sócrates, busca o *universal* nas coisas morais. Com clareza Aristóteles dirá, citado por R. Mondolfo, em *O pensamento antigo*, pág. 166:

“Sócrates não se ocupava da natureza, somente se ocupava das coisas morais e, nestas, procurava o universal, e, antes de tudo, pusera o seu pensamento nas definições (Metaf., I, 6, 987). Com muita razão procurava ele as essências (e o que é); pois tratava de raciocinar; e o princípio dos raciocínios é a essência das coisas” (Metaf., XIII, 4, 1º78).

Platão, em *Menon*, 72-75, confirmará a visão anterior ao registrar uma passagem no célebre diálogo abaixo:

“Eu ia, em procura de uma só virtude, e eis que encontro um enxame. E tomando essa imagem do enxame, se te perguntar? Responder-me-ás que há muitas abelhas e de muitas espécies. Mas se te perguntar depois: em que as abelhas não diferem entre si e são todas abelhas?... E do mesmo modo as virtudes, pois apesar de serem muitas e de muitas espécies, não obstante brilha em todas elas uma mesma ideia, pela qual são virtudes...” (in: R. Mondolfo, opus cit., pág. 166).

O contraponto à posição socrática da subjetividade será o conhecimento objetivo da natureza. Neste caso, avulta-se, como se disse anteriormente, a figura de Aristóteles. Valerá sempre a pena, penso, estudá-lo como investigador e organizador de várias áreas de conhecimento. Aristóteles em a *Ética a Nicômaco*, por exemplo, falará de “*ciência soberana*”, conhecimento cujo *fim*, mais amplo, subordinará inúmeros outros conhecimentos técnicos legítimos. A técnica ou ciência hípica de cavalgar pressupõe a existência do seleiro, técnico com conhecimento na feitura da sela indispensável ao cavaleiro, do ferrador, do tratador de animal, do treinador, etc. Hoje não se erraria ao dizer que a indústria automobilística seria um exemplo aristotélico de *ciência soberana* de base técnica, porque em torno da *mercadoria automóvel* giram inúmeras outras indústrias com conhecimentos técnicos específicos de peças indispensáveis à montagem do veículo. Mas, a bem da verdade histórica, para Aristóteles, no primeiro plano das ciências estaria

a ciência **Política**, a ciência arquitetônica ou “soberana” por excelência como dizia Aristóteles, no capítulo primeiro de sua *Ética*:

Mas com há muitas atividades, artes e ciências, suas finalidades são muitas; a finalidade da medicina é a saúde, a da construção naval é a nau, a da estratégia é a vitória, a da economia é a riqueza. Onde, porém, tais artes se subordinam a uma única aptidão __ por exemplo, da mesma forma que a produção de rédeas e outras artes relativas a acessórios para a montaria se subordinam à estratégia, de maneira idêntica umas artes se subordinam sucessivamente a outras __ as finalidades das artes principais devem ter precedência sobre todas as finalidades subordinadas; com efeito, é por causa daquelas que estas são perseguidas. (Cf. *Ética a Nicômaco*, Livro I, pág. 118)

Sabemos que a “ciência soberana” para Aristóteles é a ciência que busca o bem, tanto individual como coletivo. Essa ciência maior era a **ciência política**, ciência mais imperativa, “uma vez que a ciência política usa as ciências restantes em uma cidade e indica quais são os cidadãos que devem aprendê-las”. Assim:

Uma vez que a ciência política usa as ciências restantes e, mais ainda, legisla sobre o que devemos fazer e sobre aquilo que devemos abster-nos, a finalidade desta ciência inclui necessariamente a finalidade das outras, e então esta finalidade deve ser o bem do homem. Ainda que a finalidade seja a mesma para um homem isoladamente e para uma cidade, a finalidade da cidade parece de qualquer modo algo maior e mais completo, seja para a atingirmos, seja para a perseguirmos; embora seja desejável atingir apenas para um único homem, é mais nobilitante e mais divino atingi-la para uma nação ou para as cidades. Sendo este o objetivo de nossa investigação, tal investigação é de certo modo o estudo da ciência política. (Idem, *ibidem*, pág. 119)

O verdadeiro *bem* provém da ciência soberana, a ciência mais fundamental de todas. E essa é, precisamente, **a ciência política**, isto é, a ciência que rege a *pólis* ou a cidade-estado. Mas, a *ciência política* não é responsável pela *Ética*. Contudo, a condução da *pólis* não chegará a bom termo, pensa Aristóteles, se não se levar em conta os valores éticos. Aristóteles afirma, inclusive, no capítulo primeiro da *ética nicomaqueia*, que as ciências mais importantes como a ciência militar, a ciência administrativa, a retórica estão subordinadas à ciência política. É a ciência política que determina, em suma, quais as ciências necessárias e indispensáveis à existência da cidade-estado, quais as que os cidadãos devem aprender e em que grau deverão aprendê-las e apreendê-las. Todas as nossas ações, dirá Aristóteles, têm por alvo algum bem, “objeto de todas as nossas aspirações”, eis, em suma, a tese básica da *Ética a Nicômaco*.

Na Idade Média, o ideal grego de formação, manteve-se aristocrático e contemplativo, descartando, no geral, a dimensão naturalista da tradição grega. Manteve, entretanto, a escravidão, que chegará até às portas do século XX, com exemplos terríveis. A única preocupação que se manteve em relação à dimensão naturalista foi a agrônômica exercitada nos mosteiros como meio para obter alimentos e vinhos. Não será por acaso que um monge, muitos séculos depois, dará início aos estudos de genética cruzando espécies de ervilhas...

Em termos de **conteúdo**, a *educação medieval* destinada ao clero e nobres, as artes liberais, as únicas dignas do homem livre, eram divididas em **trívio**, três caminhos, ao

agrupar as disciplinas de *gramática, retórica e dialética* e o **quadrívio**, quatro caminhos, ao congregar os estudos de *aritmética, geometria, astronomia e música*. O trívio e o quadrívio eram os pontos iniciais da *educação de base* da aristocracia e do clero. Em continuidade, o clero se instrumentava por meio da Filosofia com o objetivo de esclarecer “as verdades reveladas pela religião” e obter as armas intelectuais para a defesa da fé cristã. Os doutores da fé farão da Filosofia a **ancilla**, isto é, a escrava ou serva da Teologia. Percebe-se que desde a Idade Média há duas orientações ou matrizes. Uma voltada para as habilidades de domínio da língua e da eloquência, a oratória para convencimento do cidadão ou do crente, mas o discurso agora terá que convencer pela lógica, pelo raciocínio e pela análise do problema, numa segunda direção.

O Renascimento, com os ideais de individualidade, criatividade e autonomia intelectual e moral, propõe uma educação voltada para os problemas humanos. A contemplação grega passiva se faz ativa. O sábio “toma posse de si mesmo” ao passo que o insipiente é duplamente oprimido, pela natureza e pelo “homem substancial”. O Renascimento separa aquele que sabe, o sábio, do homem comum, trabalhador, a plebe. A sapiência é, em suma, para poucos. A maioria das pessoas “ficará melhor descascando batatas...” e, assim, cumprirá uma sina.

É somente após o Renascimento que se começa a estruturar, de fato, a instituição social chamada **escola** onde, por exemplo, Comênio, iria, com base numa didática própria, aventurar-se a “ensinar tudo a todos”. Há em Comênio o encontro da didática com o *conteúdo, o método e a orientação religiosa*. Antes, Lutero e os Jesuítas inauguraram espaços escolares com o objetivo de ensinar as primeiras letras como condição primeira para o conhecimento dos livros sagrados ou como catequese para afirmação da fé cristã. O popular é convocado para assumir as verdades cristãs que estão nos livros sagrados. Para tanto, será preciso dotá-los da leitura e da escrita, em unidades escolares específicas segundo o preceito protestante de se criar “em cada comunidade, uma escola”. Por outro lado, os “soldados de Cristo” jamais desvalorizarão o ensino, a catequese e a alfabetização, embora a função primeira fosse defender a Igreja das heresias e dos hereges.

Não se erraria ao dizer que o cristianismo primitivo foi, na fala de Paulo, apóstolo, o arauto da *igualdade conservadora*, igualdade que preserva a autoridade, ao afirmar que a palavra divina era destinada a todos sem distinção de etnia, cor, gênero e situação social, mas o cristão deve obediência, pois toda autoridade “vem de Deus”. Ademais, uma condição era fundamental: __ que todos tivessem uma ocupação ou atividade, porque quem “não trabalha não deve comer”, questão ética importante para o cristianismo primitivo e que terá repercussões em vários movimentos posteriores da história humana.

A formação intelectual e moral em termos de conhecimento científico e conduta pessoal norteará seguramente a reflexão posterior sobre **fins e valores da educação escolar**. Não é sem razão que Sócrates, Platão e Aristóteles se insurgirão contra os sofistas que, ao arrepio das antigas tradições gregas de respeito às leis, à democracia, à formação intelectual esmerada e a retidão de caráter, propunham como objetivo maior aos jovens atenienses o sucesso político pela via da palavra ou do discurso fácil e envolvente, meio de se atingir rapidamente o poder na cidade-estado.

Percebe-se que o desenvolvimento histórico caminhou no sentido de tornar a educação escolar cada vez mais sistemática **ao resgatar os conteúdos científicos, culturais e sociais** como marcas da cultura humana. Para os educadores conscientes do passado histórico-cultural, o conhecimento humano é cumulativo e seletivo. Permanece o conhecimento testado, verificado e básico para possibilitar novos avanços culturais. Por mais que se advogue liberdade didática, através de métodos libertários, a educação contemporânea não

consegue deixar de lado **o conteúdo de ensino**. E essa orientação não aconteceu por acaso porque sempre se perguntou: O quê ensinar? O Iluminismo, no século XVIII, deu uma resposta bem definida: a escola deverá ensinar ciência e tecnologia, além das letras, artes e ciências morais. Com a preocupação de elevar **a razão** como critério para análise de todo e qualquer problema humano, o Iluminismo privilegiou o **pensamento crítico** como meio para avaliar crenças, avaliar os próprios procedimentos de análise e lutar para que a ilustração de todos refletisse na melhoria coletiva da sociedade humana. O “século das Luzes”, através dos filósofos e enciclopedistas valorizou, sobremaneira, o conhecimento científico e tecnológico existente capaz de transformar a realidade social. E nesse projeto, a escola racional avançou até se tornar “pública, laica e democrática” com a proposta dos Jacobinos durante a Revolução Francesa de 1789. A **Ilustração**, ocorrida no século XVIII, privilegiou o racionalismo e se opôs a toda religião ao evidenciar um anticlericalismo, fruto de crítica às tradições, que o século XVII, com as descobertas de Galileu e Newton, havia antecipado pela ideia de progresso humano resultante do conhecimento científico. Aliás, bem antes, Spinoza dissera algo importante. Na *Reforma da Inteligência*, após afirmar que o Sumo Bem é compreender a unidade e a totalidade das coisas, isto é, “o conhecimento da união da mente com a Natureza inteira” o filósofo declara que o fim supremo é:

Adquirir essa Natureza e esforçar-se para que, comigo, muitos outros a adquiram: isto é, faz parte de minha felicidade o esforçar-me para que muitos pensem como eu e que seu intelecto e seu desejo coincidam com o meu intelecto e o meu desejo: e, para que isso aconteça, é necessário compreender a Natureza tanto quanto for preciso para adquirir aquela natureza; e, depois formar a sociedade que é desejável para que o maior número possível chegue fácil e seguramente àquele objetivo. Em seguida, deve-se dar atenção à Filosofia Moral e também à Doutrina da Educação das crianças; e, como a saúde não é de pequena monta para chegar àquele objetivo, deve-se preparar para isso toda a Medicina. Também a arte (técnica) torna fáceis muitas coisas que são difíceis e com ela podemos ganhar muito tempo e muita comodidade na vida; por isso, a Mecânica não é de modo algum desprezível. (**Tratado da Reforma da Inteligência**. São Paulo: Editora Nacional, 1966.)

A partir do racionalismo de Descartes, inimigo ferrenho de Aristóteles em relação às causas formais e da concepção de ciência e da formulação da física mecânica de Newton, o panorama científico se altera pela incorporação definitiva do argumento de Galileu de que Deus escreveria as leis da natureza através da linguagem matemática. A descrição matemática dos fenômenos naturais aproximou as ciências naturais do determinismo extremo com Pierre Simon, marquês de Laplace, em seu *sistema do mundo*, de 1796. Gradativamente a crença no desenvolvimento técnico da humanidade ganha força, ao arremesso das crenças religiosas dominantes, com a **exaltação da ciência e da tecnologia** que começa a impulsionar a Revolução Industrial. A **Ilustração** dá forças à emergência da burguesia como classe social dominante. Anteriormente, os déspotas esclarecidos usaram do “poder despótico” para eliminar, de vez, o espírito feudal, o poder da Igreja e fazer do livre pensamento a arma poderosa de demolição de **crenças** e **valores** conservadores. Nesse sentido, nunca será demais citar a *Enciclopédia* com tentativa de divulgar o conhecimento humano a todos, a primeira manifestação histórica pensada de **educação a distância** (EaD) utilizando o livro para todos, obra notável possível através da invenção de Gutenberg com a imprensa de tipos móveis. Infelizmente a ideia de “ensinar tudo a todos” por meio escrito

sempre esbarrou em problema histórico secular, a miséria, a pobreza da multidão, incapaz de adquirir os meios para dominar os conteúdos de conhecimento, a fim de crescer intelectual, social e culturalmente. A expropriação econômica e financeira acarreta, desde sempre, a expropriação cultural e educativa.

Quando se fala em “conhecimento humano, historicamente acumulado” (Cf. Saviani, 2002) tem-se em mente que cabe à escola selecionar o conhecimento que “resistiu ao tempo”, indicar os *conteúdos notáveis* que deverão ser ensinados e assimilados pelos estudantes. Não há como avançar em termos de conhecimento sem ter como base conhecimentos anteriores, pontos de partida para novos conhecimentos revistos ou criados. Nesse sentido, ousou formular uma **teoria de educação escolar**: $E=f(c \times m \times ct \times fv)$, **onde E (Educação) “é a mesma coisa que” o produto entre conteúdo, método, contexto e fins e valores**. É verdade que poderíamos ampliar a equação adicionando outros elementos, mas, em termos de economia teórica, centro a atenção no essencial, isto é, naquilo que seria fundamental para se estruturar uma teoria para a educação pública, em todos os níveis, justa e comprometida com a sociedade que a mantém através de impostos arrecadados da população. Em artigo específico sobre alfabetização associei a teoria proposta acima a um dos cinco poliedros regulares de Platão, denominado tetraedro ou pirâmide de base triangular com faces, arestas e ângulos regulares representando cada face um plano de área equivalente. Com o uso da Geometria foi possível evidenciar que o sólido era um todo articulado de partes que não poderia ser desfeito sem perder o sentido como poliedro.

O currículo das escolas públicas arrolam alguns conteúdos tradicionalmente focados para formação dos estudantes. Há, aqui, de se distinguir as escolas formadoras de *educação básica* (fundamental e média) e as de *educação ou ensino superior* (centradas na profissionalização específica). A distinção é essencial, pois **os fins e valores** são distintos para cada nível. Na educação básica há conteúdos intocáveis, porque são alicerces para a formação sólida do estudante. Ninguém, em sã consciência, iria propor descartar do ensino fundamental e médio o ensino da língua pátria, a aritmética ou matemática, a leitura e a escrita, a história, a geografia e as ciências físicas e naturais. Mas há uma dificuldade enorme quando se procura identificar os **conteúdos relevantes** de uma determinada disciplina. Há a necessidade de identificar os conteúdos fundamentais e ao mesmo tempo determinar a sequência deles. Geralmente os livros didáticos evidenciam a sequência e a profundidade dos conteúdos essenciais. Mas, a sequência e o aprofundamento resultam de uma visão pessoal do autor, de uma equipe técnica, de uma Secretaria ou mesmo de um Ministério. Nesse sentido, não há como não cobrar do ensino superior, através de seus professores-pesquisadores, a indicação dos conteúdos indispensáveis a uma sólida formação científica, intelectual dos alunos da educação básica. Mas os docentes da educação básica deverão ter, também, boa formação intelectual, científica e crítica para analisar os conteúdos de ensino indicados. A tarefa de garimpar a cultura universal para extrair os **conteúdos nucleares ou basilares** é tarefa coletiva e somente uma **abordagem democrática** poderá indicar quais conteúdos relevantes devem ser objeto de ensino e aprendizagem. É fácil, por exemplo, indicar as obras que deverão ser objeto de estudo no que tange à literatura nacional e universal. Há obras e nomes de indicação quase unânime. Nesse caso, não se erraria muito. De igual modo, ninguém negaria espaço para a aprendizagem da leitura e da escrita. O ensino do sistema de numeração decimal não seria questionado, bem como as operações fundamentais da aritmética. Sem essa base os diferentes campos numéricos perderiam em consistência lógica. Em ciências naturais os fenômenos vitais, os animais e o ambiente seriam, certamente, os **núcleos centrais** do aprendizado. Em relação à física e à química, embora ciências de bases teóricas sólidas, a sequência e o aprofundamento seriam pontos

a definir mediante **diálogo democrático**. Em relação à Geografia e a História nem sempre haveria consenso explícito na determinação e ordem dos conteúdos programáticos, mas a ênfase cairia sobre o **tratamento crítico dos conteúdos**. A modificação da paisagem em consequência da ação humana e natural estaria, com certeza, nas preocupações da ciência geográfica, síntese de geografia física e geografia humana, interessada numa leitura crítica do espaço físico e social. A história, por sua vez, como ciência do homem no tempo, evidenciaria como o ser humano vem atuando na relação entre a natureza, economia e cultura, através dos modos de produção humanos passados e o atual, ao permitir a emergência de diferentes manifestações inventivas e criativas.

Uma coisa, entretanto, torna-se evidente: a **educação de base** será, em grande parte, conservadora na medida em que retoma, reestrutura e reformula conteúdos pretéritos clássicos que precisarão ser assimilados mediante disciplinas, também, clássicas, condição indispensável para progresso futuro dos estudantes. É preciso entender que é necessário passar pelo conhecimento científico, tecnológico e cultural firmado num dado momento histórico para poder avançar na criação do novo conhecimento humano.

A defesa de um currículo, centrado em disciplinas e conteúdos clássicos, quase sempre, pensado sob a forma de “grade curricular”, colocou a Pedagogia diante de uma aporia. A “grade” prenderia o estudante aos conteúdos e disciplinas e tiraria dele a capacidade de pensar criativamente. Para suplantar o perigo da “prisão”, os sistemas escolares utilizaram o expediente de deixar para cada unidade escolar a liberdade de indicarem algumas disciplinas, com a intenção de minorar o aspecto de imposição ou determinação dos conteúdos disciplinares. A posição romântica e, até certo ponto anarquista contrária à educação sistemática tenta desqualificar, de certa maneira, os conhecimentos sistemáticos acumulados ao longo do tempo histórico colocando todo peso nos **métodos de ensino e na liberdade de ensino**. Erra ao desvalorizarem os conteúdos e as disciplinas. Acerta ao proporem **métodos mais adequados de ensino** que favoreçam a aprendizagem de conteúdos relevantes. É pela adoção **de métodos vivos de ensino** que será possível resolver a aporia entre **conteúdo e forma (método)** de ensino. Nesse sentido, os métodos dialógicos, experimentais, investigativos, contextualizados, críticos, dialéticos, histórico-críticos, midiáticos e audiovisuais e outros mais serão sempre bem-vindos para tornarem os conteúdos significativos para a mente do estudante. E *significativos* tem a ver com a relevância social dos conteúdos e a compreensão efetiva das estruturas conceituais.

Método é o caminho da inteligência para chegar ao conhecimento efetivo de um conteúdo científico, tecnológico, literário, histórico ou artístico. Em sentido restrito método científico é “procedimento de investigação, ordenado, repetível, autocorrigível” capaz de levar o sujeito que pesquisa à obtenção de resultados válidos ou confiáveis. O **método de ensino** quer que o estudante ao enfrentar determinado assunto seja capaz de aprender e apreender corretamente os conceitos e estruturas de uma disciplina de forma significativa. Como ensina Bruner, em *O Processo da Educação*, quando se ensina algum conhecimento científico, uma disciplina qualquer, deve-se ensinar a sua **estrutura**, isto é, será fundamental ensinar como as ideias, os conceitos básicos se relacionam entre si. Essa é uma orientação importante para os docentes. Ao se ensinar uma disciplina é fundamental que o estudante vá percebendo como se articulam os conceitos essenciais. Ao se estudar, por exemplo, o capitalismo como modo de produção atual, a análise deverá recair primeiramente sobre a **categoria mercadoria**, síntese de “valor de uso” e de “valor de troca”, como demonstrou K.Marx. Não há “valor de troca” da mercadoria se não houver o “valor de uso”. É preciso que o bem material, como dizia Aristóteles, seja útil à pessoa. É o aspecto qualitativo da mercadoria. Ela deve atender a algum desejo ou carecimento humano. Mas, a mercadoria,

seja ela qual for, *surge no bojo de relações sociais*. Nesse sentido, a categoria mercadoria possui longa história que se perde no passado remoto da humanidade. Os brincos e colares da rainha do Egito tinham, certamente, valor de uso e valor de troca.

A Revolução Industrial inglesa, no século XIX, permitiu a emergência da *economia de escala* articulando conhecimento e tecnologia na mão de poucos. Assim, o proprietário dos bens de produção, a maquinaria industrial, passa a produzir o “valor de uso” (qualidade) sob a perspectiva da quantidade, como “valor de troca”. Daí, Taylor e Ford insistirem no aumento da produção de mercadoria como meio de baixar o preço da manufatura e vender mais barato para atender, de um lado, o lucro do capitalista, e, de outro lado, o aumento de salário dos operários. Pobre ilusão. A contradição se instala no âmago do sistema com tensões frequentes.

O método usado acima como se percebe é analítico. Vai da realidade caótica da vida econômico-social buscar o conceito analítico integrador (no caso, a *mercadoria*) que permitirá a síntese compreensível da vida econômica atual. Ainda mais, ligada à categoria trabalho, a mercadoria articula-se organicamente à teoria do valor - moeda ou dinheiro, categoria tão antiga com a mercadoria, mas que no modo de produção capitalista adquire relevância a toda prova ao permitir o controle dos investimentos capitalistas ou estatais na produção e circulação de mercadorias pelo mundo. Hoje, é preciso que se diga, o econômico se articula ao financeiro e vice-versa sob a égide do Estado ou das organizações transnacionais que chegam a transcender os limites territoriais das nações.

Na visão histórico-social é preciso distinguir, analiticamente, o **método científico**, do **método de ensino**, para não se confundir ou embaralhar realidades distintas.

Em Pedagogia há dois grupos de métodos:

1 – **Métodos pedagógicos de pesquisa ou investigação** interessados em descobrir ou encontrar o melhor caminho para se atingir a Educação mais adequada aos *fins e valores* humanos. Tradicionalmente os métodos de investigação da realidade pedagógica se agrupam em duas categorias: a) **métodos de observação** e b) **métodos de mensuração**. A categorização anterior é esforço didático para separar o que na prática poderá articular-se de modo a revelar cientificamente o fato pedagógico estudado. É perfeitamente possível **observar** e **medir** o fenômeno educativo e chegar a resultados confiáveis.

Dentre os **métodos de observação** seria de bom alvitre fazer as seguintes anotações:

- Em pesquisa pedagógica não se pode descartar a observação constante da ação docente e do desempenho do estudante. A observação controlada é a observação que procura ser objetiva. Analisar o desempenho do estudante nos conteúdos escolares em face de diferentes métodos de ensino é a base de toda investigação pedagógica. Mas como não é possível adentrar ao espírito do estudante, a compreensão do estudante resultará do seu próprio trabalho escolar realizado no interior da escola.
- Para a ciência pedagógica é importante conhecer os fatos, as reações e os resultados da ação docente no desempenho dos estudantes. Atenção especial deverá ser dirigida à frequência, a repetição ou “incidentalidade” dos fenômenos. Daí, o cuidado de não descartarmos a observação estatística que permitirá estabelecer relações entre fenômenos observados.

Os **métodos de mensuração** em Pedagogia têm como base os estudos de Wundt, estudioso em medir as manifestações exteriores de fenômenos psíquicos. O pressuposto básico dos métodos de mensuração se resume na afirmação clara de que “tudo o que existe, existe em alguma medida”. Essa orientação “positivista” para alguns e “positiva” para outros se firma na ideia de que um ramo do saber somente poderá ascender à categoria

de ciência quando os fatos observados ficarem submetidos à medição e ao número. Essa regra de ouro do “cientificismo” precisa ser considerada sem se cair no exagero de eliminar outros métodos de investigação importantes na Pedagogia como o método do testemunho, o método comparativo e os processos de avaliação do rendimento escolar, em termos de desempenho do aluno, do professor, da unidade escolar e do sistema escolar. Outro método, *o experimental*, fica prejudicado quando se trata de Pedagogia porque, a rigor, veta-se qualquer verificação que implique manipulação real, efetiva do estudante. Seria ato delituoso, por exemplo, usar ou aplicar substâncias químicas na criança e adolescente para verificar os efeitos no rendimento escolar. A simples possibilidade de que algo parecido possa acontecer com apenas **um aluno** impede, a meu ver, que se libere a experimentação científica no plano educativo. Antes de qualquer valor está o valor da pessoa humana.

2 – *Métodos de ensino* são formas ou meios de que o educador lança mão para fazer chegar às mãos do estudante o saber, o conhecimento humano significativo de modo a facilitar-lhe a aprendizagem e a compreensão dos conceitos e estruturas científicas através de disciplinas escolares com relevância social e cultural. Atualmente deseja-se, pelo menos em termos de objetivo de ensino, que o estudante tenha formação intelectual e cultural rigorosa, capacidade de crítica, reflexão e consciência social e que seja, afinal, capaz de, com base no conhecimento relevante adquirido, ser criativo e inventivo. Essa perspectiva ideal, quase utópica, encontra barreiras quase intransponíveis quando sabemos que o ensino tradicional é hegemônico nas escolas entulhadas de alunos em ambientes fechados e onde o professor lança mão do *método expositivo* como meio de defesa diante da exigência de “vencer o conteúdo” a todo custo. Vale dizer, entretanto, que a *exposição* quando bem preparada e articulada com outros procedimentos didáticos não será desprezível. A exposição dialogada, a exposição acompanhada de leituras significativas, a exposição com debates, a exposição com exercícios de fixação, a exposição com a ajuda de audiovisual, a exposição truncada e outras formas de expor os conteúdos fundamentais evitam o *dogmatismo* no ensino que se explica e demonstra com base numa visão passiva do aluno. Eliminar acriticamente o método expositivo de ensino não me parece a melhor forma de melhorar a qualidade da educação, assim como reduzi-lo a único método de ensino e aprendizagem seria falso e perigoso porque há muitos caminhos para se chegar ao conhecimento, embora não se deva esquecer, jamais, que o estudante é, sempre, o artífice de sua própria aprendizagem com a participação indispensável e necessária do professor. Não se deve esquecer que o estudante sempre quer conhecer finalmente a “posição do professor” diante de um tema ou assunto, até para poder crescer intelectualmente, contrapondo-se ao pensamento do mestre.

O *método histórico-crítico* que evidencia a importância do desenvolvimento histórico social na produção e desenvolvimento do conhecimento humano tem por base *processos de investigação* importantes como *análise e síntese, teoria e prática, formal e material e técnicas de pesquisa* variadas como coleta de informações, experiências relevantes, estudo de realidade, mapeamentos, dados estatísticos, investigação histórica, estudo de tendências e ideias, estudos de condicionantes, estudos de impactos ambientais, coleta de material e outros.

É assustadora a necessidade de conhecimento exigida do professor para que o estudante seja bem encaminhado na trilha do saber. Essa exigência explica porque à medida que os anos de escolaridade avançam há necessariamente maior grau de especialização do docente aliado à sua capacidade sinóptica, isto é, a capacidade de *perceber o todo e relacionar os conhecimentos*. É a capacidade dialética de que nos dizia o velho Platão. E o todo, hoje, é inseparável de uma visão econômico-social-cultural e do destino da humanidade perdida na amplidão do cosmo, num planeta comum e restrito. *Fins e valores* são, ao fim e ao cabo, inseparáveis da realidade humana e de sua formação cultural, educacional, científica,

ética e artística. Cultura para quê? Ciência para quê? Educação para quê? Economia para quê? Ética para quê? Arte para quê? Eis, as principais questões que afetam o espírito de qualquer filósofo sério da educação e levam o professor a tentar diminuir a distância entre o conhecimento científico e o ensino da ciência, tecnologia e humanidades nas escolas.

O **método histórico-crítico**, no tratamento dos conteúdos significativos de ensino, toma como ponto de partida a *sociedade e seus problemas* e após identificá-los procura na *ciência, na tecnologia e nas humanidades os instrumentos ou meios intelectuais*, científicos, tecnológicos e sociais, que permitem encaminhar ou resolver as questões postas pela gama variada de problemas econômicos, sociais e culturais gerados pela convivência humana e seu relacionamento com a natureza. O **método histórico-crítico** não dispensa jamais a participação do aluno e professor nas atividades escolares. Exige, entretanto, que os métodos sejam **vivos**, isto é, tenham a marca da necessidade humana, muitas vezes, dramática e urgente. A conscientização de professores e estudantes diante dos problemas humanos é momento crucial para o início da ação pedagógica. É o mergulho na prática social. Os **conteúdos científicos e tecnológicos** serão acionados para o enfrentamento de problemas postos pela **prática social**, como alimentação, moradia, saneamento, lixo, lazer, esporte, drogas, desvio de conduta, economia solidária, consumo, emprego, ambiente, saúde, sustentabilidade, pintura, música, administração pública, emprego, vida financeira, trânsito e outros conteúdos.

É sempre bom alertar os estudiosos do **materialismo histórico** de que a dimensão econômica, apesar de fundamental e determinante, em última instância, não acontece num vácuo social onde o **contexto** seria irrelevante. A realidade é, sempre, **econômico-social**, não apenas econômica. Um exemplo a título de esclarecimento. Tenho em minha mão um relógio. É um objeto útil; ele tem, portanto, um valor de uso, não somente para mim, mas a toda pessoa que vive no modo de produção capitalista regido pela categoria tempo. Mas, além do valor de uso, o relógio que trago no pulso é objeto manufaturado, industrializado, gerador de valor de troca. Um fabricante renomado transformou o objeto relógio em algo além de desejável, em algo comerciável, sujeito à categoria de quantidade. Fez do objeto relógio uma **mercadoria**, síntese compreensiva de **valor de uso** e de **valor de troca**. Mas, quando tenho em meu pulso o relógio vejo a sua marca, o seu estilo, o material usado na sua confecção, o peso, a pulseira, o mostrador, os numerais dispostos numa ordem e sequência, os ponteiros, importantes elementos num relógio analógico e outros aspectos que reunidos determinarão o seu preço representado pelo valor-dinheiro apontado pelo dono da relojoaria preocupado em passar para frente o objeto com margem de lucro, pois a mais-valia sempre estará presente nas transações econômicas de compra e venda. Há, entretanto, algo importantíssimo, que não veremos por mais que manipulemos o relógio e que, finalmente, permitiu a existência da mercadoria relógio. Esse elemento fundamental, esse algo que tornou possível a existência do objeto relógio é a **relação social** entre o **proprietário** da indústria de relógio, pagador de salário, dono dos meios de produção, e o **não proprietário**, o operário ou o trabalhador especializado, assalariado, que vende a sua força de trabalho, que manipula a matéria-prima tornando possível a existência do objeto relógio. Na verdade, a categoria **trabalho** está no centro da vida social. Infelizmente assistimos hoje, à tentativa de **flexibilização dos direitos trabalhistas e a intensa especialização do trabalho** que enfraquecem o poder político dos trabalhadores diante do capital, mediante o processo de divisão e subdivisão da massa trabalhadora. A tecnologia, por sua vez, amplia, ainda mais, a dependência do trabalho em relação ao capital. Há, ainda, por trás das relações sociais de produção, a relação pessoal, muito individualizada, entre o sujeito e o objeto do desejo que, à base de **valores estéticos**, escolhe, às vezes, pelo aspecto do mostrador e da pulseira, um

e não o outro relógio, ao arpejo, em certos momentos da vida, de certo prestígio de marca do próprio objeto.

Em conclusão ao texto seria possível dizer que:

1 – Uma teoria mínima sobre **educação escolar** teria, necessariamente, que **articular** as dimensões **de conteúdo disciplinar, método de ensino, fins e valores da educação no plano de um contexto ou entorno**. É fundamental não perder de vista o fato de que a educação escolar é, contemporaneamente, a forma hegemônica de educação. As nações organizadas em Estados nacionais elegeram a educação escolar como instituição social encarregada de educar todas as pessoas da sociedade; para tanto, no país, por injunção constitucional, foram instituídos **sistemas de educação escolar** em nível nacional (como o MEC no Brasil), em nível estadual (como as Secretarias de Estado dos Negócios da Educação) e em nível municipal (a exemplo das Secretarias Municipais de Educação) com o objetivo maior de oferecer educação e instrução escolares em quantidade e qualidade para a nação. A burocratização foi inevitável ao se criar um padrão piramidal de administração escolar com **direção** (na cúpula da instituição escolar, responsável pelas diretrizes do sistema e alocação de recursos), **níveis técnicos intermediários** (nas coordenadorias de ensino) e os **níveis de execução** das políticas educacionais traçadas pelas cúpulas hierarquizadas dos sistemas nacional, estadual e municipal. Escapar dessa teia de relações institucionais é tarefa difícil uma vez que o controle acontece de alto a baixo até atingir a "alma" do sistema, a escola e a sala de aula, o professor e o estudante. Assim acontece a **burocracia** como sistema de dominação racional, na análise de Max Weber. Escapar de modo relativo desse sistema de subordinação formal significa, salvo melhor análise, centrar o foco das atenções na administração das unidades escolares com valorização efetiva dos docentes e funcionários das escolas, faculdades, institutos e universidades. *Somente as pessoas que atuam no plano da execução serão capazes de tornar vivos os currículos ao quebrarem a rigidez formal de muitas determinações vindas do alto. O diálogo democrático sobre os currículos, conteúdos programáticos e métodos de ensino orientado por fins e valores adequados aos contextos será fundamental para se chegar à prática pedagógica que beneficie a pessoa do estudante.*

2 – Numa educação pública, sistemática, de cunho burocrático centralizado, a preocupação em oferecer educação escolar à quantidade com suposta qualidade implica sempre numa administração controladora que restringe sobremaneira a determinação livre dos conteúdos formais. Exigir liberdade na determinação de conteúdos formais seria desconhecer o plano político do dominador cujas ideias dominantes são, sempre, as ideias do próprio dominante. Numa sociedade burguesa a educação reflete os valores burgueses. Mas, conhecer os condicionantes sócio-político-econômico-culturais não deve esmorecer a luta por uma educação **na dimensão do ser humano**, muito além da mera produção de mercadoria. A **articulação de disciplinas** é sempre necessária e bem-vinda quando se tem a perspectiva humana de conhecimento compreensivo que procura articular diferentes análises da realidade sem embaralhar as grandes áreas de conhecimento: a) **Linguagens**, b) **Lógica e Matemática** (as chamadas "ciências da razão"), c) **Ciências Naturais** ou "ciências do fato" (Biologia, Química, Física e demais Ciências da Terra) e d) **Ciências Humanas**. A excessiva especialização poderá ser minimizada através de um currículo diversificado sem que se perca de vista a gama variada de ocupações que a vida social moderna exige de uma formação humana equilibrada.

3 – As disciplinas comumente elencadas nas "grades curriculares" oficiais não são arbitrárias, mas, lembram o padrão quase universal de arrolar conteúdos científicos e culturais considerados importantes na formação do estudante e úteis à criação de uma sociedade sintonizada ao seu tempo histórico. Nos tempos atuais não será possível descartar as diferentes linguagens, as ciências exatas e naturais, as ciências humanas e as tecnológicas nos currículos

escolares. O importante é saber como as linguagens e os conteúdos científicos e tecnológicos serão tratados pedagogicamente. Nesse sentido, não há dúvida, os **métodos de ensino** são importantes elementos quando orientados por e para fins sociais que pensem a educação como força transformadora da realidade. Daí, que não basta ensinar o estudante a pensar. Será preciso ensiná-lo a pensar a realidade social na perspectiva de melhoria das estruturas em que o aluno vive. Métodos de ensino que se contentam em constatar a existências de estruturas alienantes sem, de fato, enfrentá-las através do pensamento reflexivo e crítico apenas reforçam a domesticação, porque negam, de fato, **o poder prático das ideias**.

4 – As inovações educacionais dentro do padrão burocrático de educação ficam por conta dos conteúdos programáticos trabalhados através de novos métodos de ensino que estimulam a criatividade, a reflexão **e a abordagem viva dos temas**, bem como a relevância dos assuntos abordados sob a perspectiva de novos fins e valores. Particularmente importante, parece-me, o conhecimento de **teoria do conhecimento** em educação. Por exemplo, o método intuitivo tem por base as observações de Aristóteles sobre o contato direto e imediato com as coisas através dos sentidos como a visão, audição, tato, olfato, gosto. Os aristotélicos seguiam a célebre fórmula: “Nada está no espírito sem que tenha passado, antes, pelos órgãos do sentido”, adotada por J. Locke no **Ensaio acerca do entendimento humano**, de 1690, onde o filósofo inglês critica o *inatismo* de Descartes através da concepção de que o ser humano ao nascer é “tábula rasa”, uma página em branco, a ser afetada pela experiência. Leibniz, filósofo alemão do século XVII, criticará o *empirismo* de Locke ampliando e retificando a fórmula aristotélica ao dizer que nada estará no espírito humano antes da experiência “a não ser o próprio entendimento”. O filósofo alemão, nos **Novos ensaios sobre o entendimento humano** resgata, por assim dizer, a inteligência, como elemento propriamente humano definidor de sua racionalidade intelectual e social. As ideias simples vêm por meio da sensação e observação, mas as ideias complexas são produtos do espírito, da inteligência sobre os dados da sensação e observação. Mas, na percepção já está a inteligência. Nesse sentido, é possível afirmar que o método intuitivo é método indicado para o estudo da realidade natural, empírica, sobre a qual se forma a percepção e a atenção adestrando-as para *os processos racionais de análise e síntese*, base de toda racionalidade científica. Numa perspectiva dialética não há como não pensar o ser humano como síntese compreensiva de intuição sensorial e entendimento racional a agir no interior de um **contexto**. Somos, certamente, razão e emoção, como dizia Milton Santos. A racionalidade, bem vira Aristóteles, é uma das marcas do ser humano. Se a eliminarmos sobrar apenas um feixe de emoções ou um punhado de sensações e impressões a nos jogarem de um lado para outro, “como um caniço”, na feliz expressão de Pascal.

A caminhada do sensível ao inteligível faz com que o método denominado intuitivo seja naturalmente indicado para o ensino e aprendizagem da infância, embora o método possa ser aplicado com sucesso no ensino médio e superior quando o docente estabelecerá o nexo entre a **explicação** e a **previsibilidade** (Se P, então Q) decorrente dos processos de análise e síntese, sobre os dados coletados nas excursões, sessões cinematográficas, conferências com projeções, exposições de fotos e gravuras, “aulas-passeio”, leituras teatralizadas, pesquisas de campo, passeios pedagógicos, etc. O método remonta à Antiguidade clássica, mas foi, modernamente, retomado por Pestalozzi na educação de crianças pobres abandonadas. Mas, permanecer exclusivamente no plano do empírico, leva-nos a valorizar a percepção sensorial em detrimento da objetividade científica e da articulação essencial entre a inteligência e o meio social substancial presente na relação entre **natureza naturante e natureza naturata**. A abstração, ápice do processo cognoscitivo, é produto de longa exploração cognoscitiva que parte da realidade sensível visível à realidade invisível abstrata; daí, a necessidade de

instrumentos vicários que ampliem a visão humana atingindo o infinitamente pequeno e o infinitamente grande; ademais, **se a aparência das coisas revelada pelos órgãos do sentido se identificasse à natureza efetiva das coisas**, não haveria necessidade de ciência e filosofia, duas formas abstratas importantes de investigação, como percebera o velho Marx.

5 – Há um conhecimento científico, tecnológico e social que “resistiu ao tempo” e que permanece como conquista real da cultura humana. Esse patrimônio cultural criado pela Humanidade através de milênios precisa ser apropriado por todos, ricos e pobres, negros e brancos, religiosos e agnósticos, homens e mulheres e especialmente pelos jovens, crianças e adolescentes. Para tanto, torna-se importante o esforço para que todos sejam alfabetizados, capazes de leitura, escrita e pensamento próprio, além do domínio razoável das ciências exatas, naturais e humanas; o salto qualitativo da sociedade, do baixo para o alto rendimento da população, é inseparável da instrução e da educação de todos. Daí, a importância política da escola nas sociedades contemporâneas, o único espaço de cultura possível para todos.

6 – Os currículos escolares, de maneira geral, carecem de espaço real para o esporte, lazer, música e arte. O receio de muitos pedagogos se identifica com a cisma ou desconfiança de o entretenimento e o social tomarem o espaço da **instrução formal** propriamente dita considerada o cerne da escola. Essa preocupação poderia ser resolvida por meio de escolas com salas de aula menos densas de estudantes e com funcionamento definido: **no período da manhã**, educação intelectual, obrigatória para todos e **à tarde**, período para atendimento a alunos necessitados de reforço específico, leitura em sala especial adrede preparada para estudo de textos significativos, ateliês diversos de pintura, escultura, desenho, espaço para a prática esportiva, dança, artes marciais e demais atividades oferecidas a todos pela escola formadora. Por outro lado, seria de todo conveniente que a escola sem segundo turno tivesse corpo docente estável que evitasse a presença do professor itinerante que não se identificará, certamente, com o **projeto político pedagógico** da escola. Para tanto, a sociedade deveria colocar como **fim e valor indiscutíveis** a escola sem segundo turno a fim de propiciar aos estudantes a oportunidade de uma formação de qualidade. Os economistas e donos de escola certamente chiarão muito, sempre interessados em fazer render o dinheiro empregado na educação, percebida, quase sempre como mercadoria. Não se deve esquecer que o capitalismo, tal como o rei Midas, transforma tudo em mercadoria, e esta, em valor dinheiro. Mas, uma medida desse alcance social não significaria, de modo algum, desperdício ou mal uso de recursos. Para nós, Educadores, a Economia é importante meio para alavancar o desenvolvimento da nação, mas antes do dinheiro e da mercadoria está o valor da pessoa humana, a criança, o adolescente e o adulto que sustentam a própria economia do país com trabalho e consumo, possibilitando a produção e circulação de mercadorias; parece obviedade dizer que a Educação necessita da Economia, mas a Economia, também, precisa, e muito, da Educação e da Sociedade. Eis, outro par dialético essencial que resiste a qualquer explicação reducionista. Certamente produção gera mais produção, assim como cultura gera mais cultura, educação gera mais educação, porém um povo sem cultura, educação e instrução põe a perder qualquer tentativa de melhorar o desenvolvimento social e a economia da nação.

7 – A **dimensão do trabalho** nem sempre foi considerada na Educação de modo essencial a não ser por educadores comprometidos com determinadas visões sociais que priorizam a dimensão coletiva e a economia solidária. Os educadores “progressistas” identificados com uma visão transformadora de sociedade têm no trabalho **o princípio educativo** por excelência. A burguesia não vê **valor educativo** no trabalho, mas **valor econômico** para o modo de produção dominante. O trabalho tem para ela o poder de disciplinar a pessoa

obrigada a seguir métodos, tempo e resultados. É o lado inevitável da atividade laboral sempre ligada a fins e valores daqueles que, através do salário conseguem ter a disposição a mão de obra alheia. De maneira geral, o que perturba os educadores é o medo da exploração infantil pela via do trabalho e nesse sentido olham de soslaio para a inclusão do trabalho no currículo escolar. É receio infundado porque a escola pública ainda não é empresa. Mas, os Educadores, de forma geral, sabem que o modo de produção capitalista, deixado à plena liberdade de ação, passa por cima de tudo na ânsia de gerar o excedente, o lucro ou a mais-valia. Educadores como C. Freinet e Paulo Freire nunca tiveram aceitação na pedagogia oficial porque a verdadeira pedagogia social do trabalho não se contenta em tomar o trabalho como algo acessório, mas, **como essência do ser humano**, como atividade planejada antecipadamente e executada em função de fins verdadeiramente sociais.

O que se tentou, nos idos da ditadura neste país, foi a desastrosa “profissionalização compulsória de 2.º Grau” e “a iniciação para o trabalho no 1.º Grau” sem resultados educativos importantes por falta de estrutura para abrigar oficinas, maquinarias, ateliês e espaços mínimos nas escolas estaduais para a contrapartida da prática, sem falar na falta de docentes especializados em áreas industriais e tecnológicas. A educação para o trabalho exige rigoroso planejamento da ação educativa; além do mais, cobra investimentos vultosos que o sistema tradicional de ensino nem imagina quando se pensa na profissionalização voltada para a indústria. O “sistema S”, organizado, desde longa data, pelos industriais, articulou-se em termos de teoria e prática com a finalidade pontual de atender aos interesses corporativos, com a formação de profissionais para o capital, voltados para as necessidades de mercado; a lição que fica é que meios e fins devem estar articulados. Será vã a tarefa de querer acobertar as ideologias de fundo que orientam a ação; não seria demais lembrar a advertência de Umberto Eco para o fato de que negar a ideologia é fazer ideologia, assim como negar a filosofia é meio caminho para a reflexão filosófica.

8 – As escolas agrícolas superiores e outras profissionalizantes de ensino médio e superior são escolas muito interessantes do ponto de vista dos estudos formais e de sua prática correlata, na formação dos estudantes. As escolas de agronomia bem como as agrícolas de ensino médio procuram articular práticas que de certo modo encampam pontos teóricos das disciplinas formais que servem de base à ação dos estudantes durante os estágios práticos obrigatórios. A relação *teoria e prática*, quando levada a sério, é o meio mais eficiente de formar um profissional capaz e qualificado. Daí, ser imperiosa a necessidade de a prática constar no currículo das escolas como parte integrante da formação integral dos estudantes; é a prática que avaliza a teoria, pois a teoria sem o teste da prática se transforma em *flatus voci* (*voz vazia*). Devemos lembrar que nada há de mais prático do que uma boa teoria, diz o ditado alemão.

9 – Os audiovisuais têm função importante na relação ensino (do professor) e aprendizagem (do estudante), a relação dialética fundamental da Educação. Os documentários podem e devem ser incorporados à ação docente tanto no que tange aos conteúdos de ensino como no que se refere aos métodos de aprendizagem. Os documentários sobre a natureza tem desenvolvido o espírito ecológico de muitos e programas sobre atividades na agropecuária têm melhorado consideravelmente o rendimento das propriedades rurais. Há documentários que completam os conteúdos desenvolvidos pelo docente, mas quase sempre estão sujeitos a lacunas em termos de conhecimento. Àqueles que acreditam nos documentários como fonte de conhecimento é preciso alertá-los de que todo audiovisual é uma visão particular de um estudioso e que o simples fato de dirigir a câmera para um ponto e não para o outro gera uma abordagem epistemológica passível de falhas, lacunas e incompletudes que somente o docente qualificado poderá sanar em benefício do estudante.

10 – Um currículo consensual mínimo parece ser indispensável à escola brasileira fundamental e média a fim de garantir a **base** de formação a todos os brasileiros permitindo a transferência de estudantes, de norte a sul e de leste a oeste, em solo nacional, sem maiores transtornos aos discentes e docentes. Não se deve esquecer que por injunção constitucional a educação é dever do Estado e direito do cidadão. Cabe, finalmente, entender que qualquer currículo adotado deverá ser flexível, sujeito à mudança, sujeito à retificação, reestruturação, complementação e avaliação contínua para aparar-lhe as existentes arestas e distorções. Mas eliminá-lo seria loucura pedagógica. Todavia, não se pode entender o currículo escolar como “camisa de força” ou molde ao estilo do “leito de Procusto”. O saltador da Ática, morto por Teseu, esticava o corpo da pessoa que lhe visitava para encaixá-lo exatamente no tamanho da cama e decepava-lhe a perna quando esta ultrapassava o tamanho do leito. O currículo escolar será sempre **ponto de referência** para ação docente. Indicará os **conteúdos nobres** a serem tratados em sala de aula. Respeitará **a liberdade didática** do mestre, consciente na escolha e aplicação de **métodos vivos, contextualizados** de ensino em função de **fins e valores** da escola e da sociedade. A Educação significa, no limite, **formação do ser humano pelo ser humano em função da apropriação significativa da cultura humana na sua integridade**.

11- A Educação sempre envolveu e envolverá a Comunicação. São práticas sociais gêmeas. O bom Educador terá sempre qualidades de bom Comunicador e a Comunicação sempre possibilitará avanços na formação das pessoas e dos estudantes. Mas, há que distinguir entre Educação, Comunicação e Informação. A Educação Escolar tem como alvo a formação intelectual, social e ética das pessoas. Seu objetivo é dotar o estudante do conhecimento científico, do domínio das linguagens, da prática social adequada e de decisões éticas apropriadas a determinado contexto. A Comunicação, por sua vez, visa criar as condições para o entendimento entre as nações (no plano da diplomacia) e entre as pessoas (no plano das relações humanas) conduzindo a compreensão da mensagem de um foco emissor a um “universo” de mentes. A Comunicação, em função dos avanços tecnológicos das mídias atuais, adquire dimensão política invejável, porque além de pensar em atingir um possível “auditório universal”, é capaz de reunir num único meio, como a televisão, todas as dimensões da comunicabilidade humana presentes na fala, nos discursos, nas imagens, favorecendo a interatividade, o diálogo, a emergência de argumentos dirigidos a convencer os ouvintes numa determinada direção cumprindo, assim, uma função ideológica, muito além de mera atividade informativa ou recreativa. Cada vez mais a prática comunicativa aproxima-se da prática política, da prática lúdica e do entretenimento, mas, a rigor, nenhuma prática humana escapa à Comunicação tal como no caso da Educação como prática geral. Mas, há uma diferença específica que as tornam distintas. A Educação Escolar, ao contrário da Comunicação, tem como característica básica a necessidade de **sistematização do conhecimento através do ensino**. A Comunicação até poderá sistematizar a sua ação, mas não do conteúdo em si, ao passo que a Educação especificamente Escolar, pela sua própria natureza, terá que organizar o conteúdo segundo critérios. É este aspecto que torna a Educação Escolar muitas vezes aborrecida porque o professor se vê obrigado a seguir uma “ordem de razões” ou uma “ordem lógica estrita” que a Comunicação não privilegia de antemão, a ponto de evitar a sistematizar o conteúdo. Quando isso acontece, como nos casos de cursos a distância e em telecursos, a Comunicação repete a didática da Educação Escolar e se tem na verdade a Escola comum recheada de recursos audiovisuais que facilitam a apresentação do conteúdo.

Em Matemática, Física, Química, Biologia, por exemplo, há conceitos fundamentais que se relacionam numa determinada ordem e sequência. Não se tem no ensino destas disciplinas muita margem para escapar de uma ordem na apresentação dos conteúdos

programáticos. Os livros didáticos daquelas disciplinas são exemplos categóricos de como a estrutura do conteúdo gera um texto ordenado que o “índice” da obra evidencia, antecipadamente, a sequência e o aprofundamento do próprio conteúdo da disciplina.

Estas observações ligeiras sobre Educação Escolar e Comunicação não querem colocar as duas práticas sociais em confronto. A Educação Escolar tem muito a ganhar com os estudos e a prática da Comunicação que hoje realiza a convergência dos meios. Atualmente o Educador pode lançar mão de informações importantes sobre os conteúdos curriculares fazendo uso pertinente de fotografias raras, de documentários antigos, de filmes importantes, de reproduções significativas, de animações interessantes que venham a esclarecer aspectos dos conteúdos escolares. Para a Educação Escolar não interessa a informação pela informação, mas a informação articulada a um contexto de ensino e conhecimento. Daí, a dificuldade, muitas vezes, de ganhar a Comunicação para a Educação porque há Comunicadores que pregam o fim da Educação alheia aos aspectos espetaculares das mídias atuais.

Referências

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ARISTÓTELES. **Moral, a Nicomaco**. México: Espasa-Calpe Mexicana, Colección Austral, 1962.
- _____. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Nova Cultura, Os pensadores, 1966.
- _____. **La Política**. Madrid: Espasa-Calpe, Colección Austral, 1962.
- BRÉHIER, Émile. **Historia de la Filosofía** (3 v.). Buenos Aires: Editorias Sudamericana, 1962.
- _____. **Études de philosophie antique**. Paris: Presses Universitaires de France(PUF), 1955.
- BRUNER, J. E. **O processo da educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1972.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.
- COMÊNIO, João Amós. **Didáctica Magna**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.
- EBY, Frederick. **História da educação moderna**. Porto Alegre (RS): Globo, 1962.
- FERREIRA DO VALE, J. Misael. Breves anotações sobre a prática alfabetizadora. In: **Nuances**, Revista do Curso de Pedagogia. Presidente Prudente (SP): UNESP, FCT, Vol.IV, Setembro /1998.
- _____. A pedagogia de Paulo Freire: a busca da unidade de pensamento e ação. In: **Pensando a educação**: ensaios sobre a formação do professor e política educacional. São Paulo: Editora da UNESP, 1989.
- _____. A educação contemporânea. In: **História da Educação**. São Paulo: Avercamp, 2006.
- _____. Educação e globalização: reflexos no ensino brasileiro. In: **Ciência Geográfica**. Bauru(SP): AGB, janeiro/abril, 1999.
- _____. O espaço da educação. In: **Paisagem, território e região**: em busca da identidade. Cascavel (PR): Edunoeste, 2000.
- _____. Geografia e poesia. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília (DF): INEP, Vol. 88, N.º 219, maio/agosto, 2007.
- _____. Uma aposta no professor. In: **Educação de Jovens e Adultos UNESP/ALFASOL**: contextos e práticas. Bauru, SP: Canal 6, 2008.
- _____. A escola pública como espaço de conhecimento e luta a favor da sociedade democrática. In: **Boletim de Educação Matemática (BOLEMA)**. UNESP: Rio Claro, Ano 14, N.º 16, 2001, pág. 1-11.
- _____. A escola pública e o processo humano de emancipação. In: **Escola pública e**

- sociedade**. São Paulo: Saraiva/Atual, 2002, pág. 21-28.
- _____. Projeto político-pedagógico como instrumento coletivo de transformação do contexto escolar. In: **Formação do educador e avaliação educacional** (vol. 1). São Paulo: Editora da UNESP, 1999, pág. 69-76.
- _____. Desventuras de um jovem aprendiz em terras brasileiras. In: **Ciência Geográfica**. Bauru (SP), Ano XVI, Vol. XVI, janeiro/dezembro, 2010, pág. 109-118.
- FREIRE**, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 10.^a Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FREIRE**, Paulo e Ira Shor. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- LEIBNIZ**, Gottfried W. **Nouveaux essai sur l'entendement humain**. Paris: Garnier-Flammarion, 1966.
- _____. **Novos ensaios sobre o entendimento humano**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- LOCKE**, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo: Nova Cultural, 1997.
- MANACORDA**, Mario Alighiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- _____. Depoimento. In: **Revista da Associação Nacional de Educação** (ANDE), Ano 5, N.º 10, 1986, pág. 59-64.
- MARK**, K. **O capital: crítica da economia política, livro I**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- _____. **e ENGELS**, F. **A ideologia alemã** (Feuerbach) 11.^a ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- MESSICK**, Rosemary G. e outros. **Currículo: análise e debate**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.
- MILLET**, Louis. **Aristóteles**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- MONDOLFO**, Rodolfo. **O pensamento antigo: história da filosofia greco-romana**. São Paulo: Mestre Jou, 1964.
- MORA**, José Ferrater. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- PADOVANI**, Umberto et al. **História da Filosofia**. São Paulo: Melhoramentos, 1990.
- PERELMAN**, Chaïm e **OLBRECHTS-TYTECA**, Lucie. **Tratado da Argumentação: a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- PIMENTA**, Selma Garrido (coordenação) e outros. **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.
- PLATÃO**. **A República**. São Paulo: Nova Cultural, Os Pensadores, 1997.
- _____. **Diálogos**. São Paulo: Nova Cultural, Os Pensadores, 1996.
- _____. **Diálogos**. Rio de Janeiro: Globo, Biblioteca dos séculos, 1955.
- ROSS**, W. D. **Aristóteles**. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1957.
- RUSSELL**, Bertrand. **História do pensamento ocidental**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.
- SAVIANI**, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.
- _____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 3.^a Ed. Campinas (SP): Autores Associados, 1992.
- SNYDERS**, Georges. Escola e democratização do ensino. In: **Revista Educação em Questão**. Natal (RN), 3 (2), jul./dez., 1989, pág. 86-103.
- _____. **Para onde vão as pedagogias não diretivas**. Porto (Portugal): Moraes, 1968.
- TEIXEIRA**, Anísio S. **Educação no Brasil**. São Paulo: Nacional, 1969.
- VÁRIOS AUTORES**. **A questão política da educação popular**. 7.^a ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- VÁRIOS FILÓSOFOS**. **Os Pré-socráticos: vida e obra**. São Paulo: Nova Cultural, Os Pensadores, 1996.