

O ENSINO COMO “ACONTECIMENTO”

Sonia Teresinha de Sousa Penin
Faculdade de Educação — USP

RESUMO

Neste texto, discuto a respeito da didática, considerando as brechas que o campo abre para o não-científico ou para um outro tipo de racionalidade, assim como as vantagens desse seu modo de ser. Início, retomando a análise de alguns autores no tocante à organização do saber a partir da idade moderna, ao lugar das ciências humanas nesse cenário e à repercussão de tal configuração na atualidade; em seguida, recupero alguns momentos da história da pedagogia e da didática que marcaram a sua epistemologização; então, discuto o que tem sido considerado o fenômeno da didática — o ensino — e a característica explicativo/prescritiva da área; por fim, defendo o *acontecimento ensino* como o objeto de estudo mais promissor na atualidade para fazer avançar a área da didática, apontando algumas direções para esse percurso.

DIDÁTICA — CIÊNCIA X VIVÊNCIA — RUPTURA

ABSTRACT

TEACHING AS “HAPPENING”. In this text, I discuss teaching taking account the gaps that the field opens for non-scientific or other types of thinking, as well as the advantages of this way of being. I start with an analysis of the work of some authors regarding the organization of knowledge beginning with the modern age, the place of the sciences in this scenery and the repercussions of such a configuration in the present. Following this I review some historical moments in pedagogy and didactics that marked their becoming epistemology. I then discuss what has been considered the phenomenon of teaching and the explicative/prescriptive nature of the area. Finally, I defend *teaching as a happening* as a more promising object of study to advance the area of teaching, pointing out some directions for this course of study.

prias condições de contribuir para a transformação da sociedade. Considerando, ainda, que a ampliação dessas possibilidades de participação autônoma e consciente nas discussões a respeito das normas interativas repousa sobre a ampliação do conhecimento crítico das normas existentes, faz-se necessário que uma política educacional comprometida com a democratização esteja voltada também para uma formação permanente e aperfeiçoada dos profissionais da educação, instrumentalizando-os para uma participação política e social mais efetiva e mais condizente com suas próprias convicções e interesses.

Outras possibilidades de apropriação dos conceitos e princípios das teorias estudadas para se pensar

as práticas políticas e sociais não foram aqui abordadas por se relacionarem a questões mais especificamente pedagógicas ou por não terem sido suficientemente desenvolvidas neste trabalho. Acredito, porém, que o objetivo principal de demonstrar a pertinência da proposta aqui desenvolvida abre novos caminhos para a reflexão a respeito dos vínculos entre o trabalho educativo e a construção de uma sociedade efetivamente democrática. Acredito ainda que as premissas aqui colocadas podem ser desenvolvidas em termos práticos, contribuindo desse modo para o estabelecimento de uma nova política educacional, comprometida com a democratização da educação no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FREITAG, B., ROUANET, S. P. Introdução. In: HABERMAS, J. *Habermas*. Rio de Janeiro: Ática, 1980. p.9-67. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, v.15.)

HABERMAS, J. *De L'Ethique de la discussion*. Paris: CERF, 1992.

_____. *Morale et communication*. Paris: CERF, 1986.

_____. *Para a reconstrução do materialismo histórico*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. *La Théorie de l'agir communicationnel*. Paris: Fayard, 1987.

PIAGET, J. *Le Jugement moral chez l'enfant*. Paris: PUF, 1932.

PINHEIRO, B. A., OLIVEIRA, I. B. *Elementos da teoria crítica da evolução social*. 1988. (mimeo)

O ESPAÇO EPISTEMOLÓGICO ATUAL: ALGUMAS CARACTERÍSTICAS

O saber acumulado pela humanidade através dos tempos tem sido categorizado tanto pela Teoria do Conhecimento ou Gnoseologia, quanto pela Epistemologia. A Teoria do Conhecimento, considerando o escopo mais amplo do saber, distingue os conhecimentos em empírico (ou senso comum), científico, filosófico e religioso. Tal distinção é entendida como básica, já que é grande o entrecruzamento dos diferentes tipos de conhecimento. Por exemplo, é possível considerar como *conhecimentos válidos* os construídos a partir tanto do método racional (próprio da filosofia) quanto do científico. A pedagogia, ainda que não haja consenso a respeito de sua especificidade, estuda de forma preferencial um tipo de conhecimento válido, o científico, especificando seus fundamentos, os métodos que utiliza e mesmo o tipo de resultados que alcança. Válidos para a epistemologia são os conhecimentos estruturados sob a forma de conceitos, proposições e teorias, considerando, todavia, também aqueles que, mesmo não atendendo todas as exigências do método científico, pautam-se pelas regras da coerência e da verificação. Trata-se aqui dos conhecimentos organizados não pelas áreas chamadas *ciências*, mas pelas diferentes *disciplinas* do campo das Humanidades, das Artes etc.

A importância que a epistemologia tem tido nesse século, especialmente a insistente supremacia que assegura aos parâmetros científicos na análise dos fenômenos, tem levado diferentes autores a indicar como ainda dominante no espaço epistemológico atual o modelo de racionalidade que presidiu o nascimento da ciência moderna no século XVI. Nesse sentido, apresentam-se contemporâneos, cientistas como Copérnico, Galileu e Newton e autores como Bacon e Descartes, que imprimiram consciência filosófica à ordem científica daquele século.

Concomitante à hegemonia da referida racionalidade, é também possível verificar, desde o século passado mas principalmente nos últimos anos, a existência de autores que questionam ou apontam o esgotamento e/ou insuficiência desse tipo de racionalidade na explicação de vários fenômenos presentes na prática social. Minha reflexão aqui apóia-se, principalmente, na formulação de dois autores: Boaventura de Sousa Santos e Michel Foucault.

Santos, cientista social português, num brilhante estudo em que examina a crise da ordem científica vigente tendo em vista a "transição para uma ciência pós-moderna", discute algumas das características de tal ordem (1988 e 1989). Recuperarei, a seguir, algumas das considerações que faz a esse respeito.

Considerando as duas distinções fundamentais formuladas pela ciência moderna — contrapondo conhecimento científico a conhecimento do senso comum e natureza a pessoa humana —, Santos afirma que, "ao contrário do que pensava Bacon, a experiência não dispensa a teoria prévia, o pensamento dedutivo ou mesmo a especulação, mas força qualquer

deles a não dispensarem, como instância de confirmação última, a observação dos fatos" (1988. p.49). Quanto a Descartes, entende que vai "inequivocamente das idéias para as coisas e não das coisas para as idéias e estabelece a prioridade da metafísica enquanto fundamento último da ciência" (1988. p.50).

Com respeito ao lugar privilegiado da matemática na ciência moderna — como instrumento de análise e como referencial para a lógica da investigação —, Santos lembra duas conseqüências dessa tendência no significado de conhecer: o de que conhecer é quantificar (medir) e reduzir a complexidade (dividir, classificar para depois determinar relações sistemáticas entre o que se separou).

Outra consideração de Santos, com respeito à racionalidade da ciência moderna, que trago para essa reflexão, refere-se à ênfase que tal racionalidade aplica ao conhecimento causal, aspirando à formulação de leis. Contra esse entendimento, afirma que "as leis, enquanto categorias de inteligibilidade, repousam num conceito de causalidade escolhido, não arbitrariamente, entre os oferecidos pela física aristotélica" (1988. p.51). Nesse sentido, lembra que Aristóteles distingue quatro tipos de causa — a material, a formal, a eficiente e a final — e que as leis da ciência moderna são do tipo formal, privilegiando o "como funciona" das coisas em detrimento de "qual o agente" ou "qual o fim" das coisas. A fenda entre o conhecimento científico e o conhecimento do senso comum se dá no fato de que, enquanto neste a causa e a intenção convivem sem problema, na ciência a determinação da causa formal obtém-se com a expulsão da intenção¹.

Essa racionalidade, desenvolvida nos séculos seguintes principalmente no domínio das ciências naturais, atinge as ciências sociais emergentes no século XIX, ainda que alguns prenúncios dessa emergência já ocorressem no século XVIII. Assim como se perseguia as leis da natureza, também se iniciou a perseguição das leis da sociedade. Apontando como precursores desse momento, além de Bacon, também Vico e Montesquieu, Santos lembra o fato de que a consciência filosófica da ciência moderna, que tivera no racionalismo cartesiano e no empirismo baconiano as suas primeiras formulações, veio a sintetizar-se no positivismo oitocentista. Para o positivismo só há duas maneiras de desenvolver o conhecimento científico: através ou por meio das disciplinas formais da lógica e da matemática, ou das ciências empíricas, segundo o modelo mecanicista das ciências naturais. Nesse movimento, as ciências sociais nasceram para ser empíricas.

Ao longo do seu desenvolvimento, as ciências sociais e humanas tomaram duas vertentes: uma, aplicando na medida do possível todos os princípios epis-

1 Interessante relacionar essas considerações às que Piaget (1977) tece a respeito da tomada de consciência, especialmente ao fato de essa proceder da periferia (objetivos e resultados) para as regiões centrais da ação (mecanismo interno da ação). Também discuto essa questão (Penin, 1988).

temológicos e metodológicos que presidiram o estudo da natureza desde o século XVI; outra, antipositivista, reivindicando para si um estatuto epistemológico e metodológico próprio, pelo entendimento da impossibilidade do estudo da ação humana restringir-se àqueles princípios. Esta última vertente, considerada marginal, reage contra o conhecimento objetivo, explicativo e nomotético e persegue um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo, pautando-se por um método de natureza qualitativa, ideográfica, procurando identificar tendências e não leis, essas, entendidas como uma simplificação excessiva da realidade. Para Santos, ambas as vertentes se incluem no paradigma da ciência moderna, ainda que a segunda apontada represente, dentro desse paradigma, um sinal de crise e contenha alguns dos componentes da transição para um outro paradigma científico.

Especulando a respeito das características do paradigma que deverá emergir das insuficiências da racionalidade que presidiu a ciência moderna, Santos apóia-se em resultados de pesquisas de diversas áreas de conhecimento, passando pelas formulações de Einstein sobre a relatividade, pela mecânica quântica, pelos experimentos na área da físico-química (Prigogine), biologia etc. Identifica em sua análise a necessidade de quebrar as dicotomias: natureza/cultura, natural/artificial, mente/matéria, subjetivo/objetivo, coletivo/individual, observador/observado e mesmo ciências naturais/ciências sociais. Lembra ainda que sempre houve ciências que se reconheceram mal nestas distinções e tiveram de se fraturar internamente para se adequarem aos parâmetros aceitos. Sua posição é a de que os questionamentos vindos dessas áreas de conhecimento — como antropologia, psicologia (e eu acrescento, a pedagogia e a didática) —, tidas, por muitos autores (vide posição de Thomas Kuhn, 1975) como causas do maior atraso das ciências sociais em relação às naturais, hoje apresentam-se como horizonte de avanço para as ciências naturais. Designando o paradigma emergente como “de um conhecimento prudente para uma vida decente” e relacionando suas quatro teses — 1. todo conhecimento científico-social é científico-social, 2. todo conhecimento é local e total, 3. todo conhecimento é autoconhecimento, 4. todo conhecimento científico visa constituir-se num novo senso comum —, Santos conclui que a prudência é a insegurança assumida e controlada. Afirma isso, lembrando que de forma semelhante a Descartes que, no limiar da ciência moderna, exerceu a dúvida em vez de a sofrer, propõe que no limiar da ciência pós-moderna, nós devamos exercer a insegurança em vez de a sofrer.

Outro autor que questiona os parâmetros clássicos da epistemologia na análise do conhecimento ou do saber é Foucault. Ao pesquisar os discursos que definem as ciências humanas, ele rompe com os parâmetros científicos clássicos da epistemologia elegendo o que chama análise arqueológica do saber (Foucault, 1969). Em sua análise recusa abordar um campo ou um objeto a partir da sistematização máxima que ele já atingiu (uma ciência, uma teoria etc.),

assim como se opõe a agrupamentos ou divisões de discursos já formulados como filosofia, ciência, literatura. Ao invés, ele define como base da análise as “formações discursivas” encontradas em determinados acontecimentos da prática social. Definindo os discursos como práticas que obedecem a regras, procede à análise arqueológica, examinando as unidades desse discurso (objetos, conceitos, temas, tipo de enunciados) e os princípios de sua dispersão.

Se a epistemologia ocupa-se dos discursos elaborados e identificados, a arqueologia busca os enunciados no lugar de sua aparição, ou seja, a enunciação, que acontece no interior de uma prática. A análise arqueológica de Foucault a respeito da *epistême* nos ensina que muitas formações discursivas, hoje identificadas como ciência, nasceram com outra configuração — em geral, como práticas discursivas —, tornando-se, posteriormente, científicas. Sua análise informa também que as formações discursivas, quando apresentadas sob a forma de práticas discursivas, não têm necessariamente a ciência como seu futuro. Todavia, é possível identificar regularidades em vários tipos de formações discursivas não científicas; elas podem ser estudadas não como a referência da *epistême* (conhecimento), mas como um saber.

Um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva. O saber não está contido somente em demonstrações, pode estar também em ficções, narrativas, regulamentos institucionais, decisões políticas. (p.208)

Há saberes que são independentes das ciências, mas não há saber sem uma prática discursiva que pode definir-se pelo saber que ela forma. (p.207)

Dirigindo seu olhar para a construção dos saberes, ou seja, analisando-os a partir das regularidades das formações discursivas presentes na prática social em diferentes momentos (os “começos” de um saber) e não dos parâmetros da ciência (forma mais elaborada que um saber já alcançou), Foucault descreve diferentes momentos desse desenvolvimento. Resumidamente, ele identifica: o limiar da *positividade*, quando uma prática discursiva se individualiza, se torna autônoma, identificável no conjunto de um discurso; o limiar da *epistemologização*, quando, no jogo de uma formação discursiva, um conjunto de enunciados se firma, organiza figuras epistemológicas, exercendo muitas vezes o papel de modelo e pretendendo se fazer valer (às vezes sem consegui-lo) de regras de verificação e de coerência; o limiar da *cientificidade*, quando as figuras epistemológicas já formadas respondem não somente às regras arqueológicas mas também a um certo número de critérios formais, como leis de construção das proposições; e, finalmente, o limiar da *formalização*, quando o discurso científico já elaborado define axiomas e toda uma estrutura proposicional.

As formações discursivas, podendo aparecer em qualquer nível de formulação, são o eixo do estudo arqueológico. A arqueologia estudará a repartição dos

diferentes limiares das formações discursivas ou saber no tempo, sua sucessão, sua defasagem, sua eventual coincidência ou a maneira como podem implicar umas às outras; alerta-se, todavia, que cada formação discursiva não passa necessariamente pela sucessão dos diferentes limiares como estágios naturais. A amplitude da análise arqueológica do saber lhe permite dar conta de todas as possíveis características de uma formação discursiva, mais do que o faz a análise científica, restrita por natureza. A ciência é a referência da análise científica; o saber (espalhado nas diferentes maneiras como aparecem as formações discursivas) é a referência da análise arqueológica.

Para Foucault, as ciências humanas não têm as características do modelo clássico da ciência; elas não são perfeitamente adequadas aos parâmetros da cientificidade. Diferentemente das ciências empíricas, surgidas com o nascimento da ciência moderna, as ciências humanas apresentam-se em relação aos parâmetros científicos numa posição de meta ou hipo-epistemologia, já que estudam o que está aquém do objeto; elas não tratam dos objetos, mas da forma como o homem os *representa*. Elas começam onde se liberam as representações. Ao estudar as representações, as ciências humanas procuram desvelar o inconsciente, mostrando que havia sempre o que pensar sobre o já pensado em nível manifesto. Para Foucault, as ciências humanas não são ideologias, mas também não são ciências; só "ciências". As aspas significam que elas só são ciências pelo empréstimo de modelos; não têm a objetividade própria das ciências, apenas positividade. Não buscam generalizar-se, mas a desmistificar sem cessar; o processo é o desvelamento.

Após trazer para essa reflexão as idéias de Santos e Foucault, uma ponderação é necessária. Apon-tar as limitações advindas da consideração de *válido* apenas aos saberes com *status* epistemológico não pode significar a minimização de esforços na busca da epistemologização dos saberes em estado de organização menos rigoroso. Ao contrário, os esforços de epistemologização se justificam pelo fato de muitas das coisas presentes no real só serem percebidas depois de conceituadas e nomeadas. A importância da nomeação das coisas, no seio do pensamento moderno, foi apontada por Nietzsche (1983). Lefebvre enfatiza essa descoberta, afirmando que a linguagem nasceu socialmente com Nietzsche — antes dele, a linguagem era sinônimo de verdade (Lefebvre, 1983).

Entendo a importância da epistemologização dos saberes existentes numa dada área da mesma forma como considero essencial desconfiar daquilo que já está formulado sobre o real. A constante aproximação com o real, sem as amarras do que sobre ele já foi conceituado, apresenta-se como tarefa perene. Mesmo pressupondo que no âmbito das ciências humanas, e particularmente na área da educação, nem todo saber identificado no real tenha como destino a ciência, continua sendo necessário o empenho de sistematização do já conhecido. Entendemos que não se deve renunciar jamais às normas de verificação e de coerência sobre os saberes identificados. O importan-

te é estar ciente de que o sistematizado refere-se apenas a uma parte do existente ou a um momento de compreensão do real. Mais ainda, que dada a natureza das ciências humanas, muitas vezes o que elas sistematizam refere-se tão-somente a uma interpretação (do pesquisador ou comunidade científica de um dado período) do real. Conhecer ou descobrir o que está presente nesse real, inclusive nele propondo mudanças, tem sido um trabalho realizado pelas, assim chamadas, ciências humanas.

Essas questões servem, entendo, para indicar a importância de um pesquisador se colocar na dupla situação: por um lado, tentar epistemologizar os saberes disponíveis; por outro, abrir caminho no sentido oposto, desconfiando do "já posto", perseguindo, com a utilização do pensamento crítico, imagens, práticas e outros indícios presentes na vivência.

Lefebvre discute a questão do conhecimento e a relação entre representações e conhecimento, indicando a necessidade de se considerar aquela parte do real que ainda não está organizada pela via do saber instituído, ou propriamente conhecimento, mas que existe na prática social — o que ele chama de "desconhecimento"². Ao proceder dessa forma, Lefebvre alarga substancialmente o escopo do que é para ser considerado pelo pensamento crítico, abrangendo o não-instituído, mas existente, e o não-concebido, mas vivido.

Se deixássemos a referência da epistemologia e adotássemos a arqueologia, como propõe Michel Foucault, estaríamos mais próximos do campo povoado pelas representações no qual coexistem saberes com diferentes níveis de organização. Contudo, evito essa comparação porque entendo que o vivido pode estar ainda além daqueles eventos tratados pela arqueologia, como as práticas que não se deixam revelar por formações discursivas distinguíveis; mesmo que os instrumentos hoje disponíveis para a análise não sejam suficientemente poderosos para alcançar tais práticas, elas estão ali. Além disso, Foucault não pergunta pelas intenções do sujeito da enunciação; não reconstitui o que pode ser pensado, desejado pelos homens no momento em que proferiram o discurso. As pesquisas realizadas no campo da educação não cessam de indicar a relevância que tomam, nas decisões dos sujeitos, manifestações humanas pouco afeitas à sistematização de análises predeterminadas. A história da didática tem sido testemunha das dificuldades e mesmo resistências, muitas vezes mudas, da sistematização do saber *ensino* segundo os parâmetros dominantes da cientificidade. Passemos a essa história.

CARACTERÍSTICAS DA EPISTEMOLOGIZAÇÃO DA DIDÁTICA NA HISTÓRIA

Apesar de o termo didática ser usado desde a Antiguidade e não obstante os fenômenos educação e ensino fazerem parte da especulação filosófica desde o

2 Para uma comparação a respeito dos conceitos *conhecimento*, *representação* e *saber*, ver Penin (1994 e 1995).

período clássico grego, a didática se impôs como um campo de conhecimento autônomo a partir das obras de Ratke e, principalmente, após a publicação da *Didática magna*, de Comenius, no século XVII. É possível citar, antes desses autores, Luis Vives, no início do século XVI, que, mesmo não usando a palavra didática, tratou sistematicamente da "arte de ensinar" na sua obra *De Disciplinis*.

Para melhor situarmos o lugar da didática no campo epistemológico da atualidade, necessário se faz o exercício genealógico, procurando identificar os parentescos que foi ameahando com os diferentes conhecimentos já estabelecidos, ao longo da história da constituição da área. A identificação desses parentescos pode esclarecer algumas das confusões contemporâneas na caracterização da área.

Tomando Comenius como o primeiro sistematizador da didática, verifica-se que em sua obra já estão inscritas algumas marcas teóricas que ainda hoje continuam afirmando esse espaço de saber: um objeto (o ensino) e, de forma mais enfatizada, um método (o de ensinar tudo a todos). Encontram-se, ainda, referências à aprendizagem dos alunos e, de maneira implícita, uma concepção de conhecimento (empirista) e uma posição quanto às finalidades do ensino (Comênio, 1985).

Recentemente, Zuluaga (1986), no estudo que realizou a respeito do saber pedagógico, identifica outros marcos epistemológicos da didática e da pedagogia: a definição, no século XVII, de um *sujeito* do ensino (o professor); a definição de um *lugar* específico para o ensino (a escola), que surgiu a partir dos séculos XVIII e XIX, após anos de batalha entre o setor laico e o religioso pelo comando da instrução do povo; e, de modo especial, a instauração do sistema de avaliação do ensino, os *exames*.

De todos os marcos definidores da área didática, o maior peso sempre foi dado ao método. Desde a inauguração do campo de estudo, a didática estabeleceu no método sua positividade teórica. Na sequência, discutirei algumas questões relativas ao método, aos exames e ao instrumental docimológico, assim como ao objeto.

A questão do método

A prioridade do método na didática pode ter tido sua origem no entusiasmo de Comenius, compartilhado com outros autores de seu tempo com relação aos paradigmas da ciência moderna nascente. A aspiração de inscrever a didática no campo científico é sinalizada pelas semelhanças existentes entre as proposições de Comenius na *Didática magna* com as de Bacon no *Novum organum*. As similitudes chegam a ponto de algumas frases inscritas na obra de Bacon receberem praticamente a mesma formulação na de Comenius. Azanha relaciona várias das semelhanças entre as duas obras, sobretudo a ênfase que ambas dão ao método único a ser utilizado: na ciência, num caso, e no ensino, no outro. Aponta o fato de os dois

autores formularem a importância do método ser planejado de tal forma que se torne à prova de novos cientistas — Bacon — ou de professores — Comenius — (Azanha, 1992).

O termo método, na obra de Comenius, é usado de maneira dúbia, notando-se um cruzamento entre a idéia de "método de ensino" e a de "método de pesquisa". Em grande parte, o autor identifica o primeiro com o segundo, afirmando que o ensino deve principiar, como regra, pela observação da coisa e não por uma exposição verbal. É possível que, com isso, Comenius tenha inaugurado o primeiro nó na confusão relativa aos dois domínios de utilização do termo método.

Na *pesquisa* o método tem como objetivo "explicar" ou "buscar explicações" sobre o que acontece — cuida do que é; aqui, ele é o definidor das circunstâncias e até dos objetos de estudo. Basta ver que a variação de métodos de investigação no âmbito das ciências tem acontecido muito mais lentamente do que a mudança dos objetos sobre os quais a preocupação incide.

No *ensino*, ao contrário, o método tem como objetivo "fornecer explicações" ou orientar modos de como se deve proceder para alcançar ou descobrir explicações. Ao propor uma forma de conduzir o trabalho do professor, cuida do que *deve ser*. Diferentemente da natureza do método na pesquisa, no ensino ele tem sua configuração final definida na relação que estabelece com um conjunto de outros elementos (minimamente, aluno, conteúdo, professor) e/ou circunstâncias (aula, por exemplo).

Outra questão relativa ao método é que independente dos propósitos de Comenius, suas prescrições passaram para a história não como "um" mas como "o" método de ensino. Assim, Comenius, mais do que afirmar sobre uma característica da didática (a necessidade da existência de um método de ensino) ele prescreve um determinado tipo de método que deve ser seguido em todas as circunstâncias. Daí a origem da má distinção que tem atravessado os séculos no seio da didática, já que o entendimento prescritivo a respeito do método ainda persiste nas representações dos professores.

Distinguir entre os dois tipos de método — de pesquisa e de ensino — pode ser, de fato, difícil. Se nem sempre o pesquisador se comporta como um professor, uma parte substantiva dos professores age como pesquisador, especialmente os de espírito arguto, buscando melhorar sua compreensão sobre o que acontece na sala de aula — com os alunos, com o ambiente, com o conteúdo que está sendo tratado etc. Investigações incidindo sobre as situações concretas de ensino têm identificado a existência de um ou outro método sendo utilizado pelos professores. Todavia, mesmo que nem sempre haja consciência do fato, as duas atitudes têm finalidades diferentes: uma, a de conhecer, outra, a de ensinar.

Ainda que a *Didática magna* se direcione ao ensino, o *método*, com Comenius, aparece como o primeiro marco da epistemologização da didática e,

como tal, fator de sua aproximação aos parâmetros científicos da modernidade. Essa parece ter sido a intenção de Comenius, já que, mesmo utilizando-se do termo arte em seu discurso — o subtítulo da *Didática magna* é “Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos” —, sua obra não esconde a defesa dos parâmetros científicos. Assim, a didática nasceu para ser científica. Entretanto, paralelamente a esse entendimento, a história posterior da didática sempre mostrou autores identificando-a como arte. As argumentações enfáticas a favor de uma ou outra natureza da didática sempre se mostraram insatisfatórias.

Acredito que grande parte da polêmica “didática: arte ou ciência” baseia-se num outro tipo de causa: a falta de distinção precisa entre as características de uma *área de conhecimento* e as de um *fenômeno*. A área busca o aumento da epistemologização e trabalha sempre dentro de um padrão da racionalidade, ainda que se discuta que padrão é esse. O fenômeno, pertencente à prática social, sempre extrapolará qualquer definição.

Não atentos a essa distinção, diferentes autores formularam argumentos que, independente de seu valor, introduziram dificuldades na análise da especificidade da didática. Assim, Schwab, defendendo o ensino como uma arte, afirma:

Ensino é uma arte. Toda arte, seja ensino, esculpir pedras ou controle jurídico (judicial) de uma corte de leis... possui regras, mas o conhecimento das regras não faz de alguém um artista. A arte emerge quando o conhecedor das regras aprende a aplicá-las apropriadamente a um caso particular. Aplicação, por outro lado, exige conhecimento acurado das particularidades do caso e modos pelos quais uma regra pode ser modificada para servir ao caso sem a anulação da regra. Na arte, a forma deve ser adaptada ao conteúdo. Portanto, a forma deve ser comunicada de modo que ilumine suas possibilidades para a modificação. (Apud Shulman, in Wittroch, 1986. p.31)

Percebe-se, aqui, a ênfase do autor incidindo sobre o sujeito do ensino no ato de exercê-lo.

Discutindo as considerações de Schwab, define o campo de estudo do ensino como o de uma ciência social aplicada, afirmando:

Se ensino é arte, sua prática requer pelo menos três diferentes formas de conhecimento: conhecimento de regras de princípios, conhecimento de casos particulares e conhecimento de modos de aplicar regras apropriadas para casos corretamente distinguidos. (Idem, p.32)

Vê-se aqui que Shulman, ainda que considerando o ensino (o fenômeno) como arte, circunscreve a área de sua análise e prescrição (didática) no que podemos identificar uma posição neopositivista. Antes de continuar essa discussão, passemos a considerar outros marcos da epistemologização da didática.

A questão dos exames ou do instrumental docimológico

Foucault (1975), em *Surveiller et punir [Vigiar e punir]*, aponta a importância da instauração dos exames para a epistemologização do saber nas áreas: medicina, psiquiatria, psicologia e também pedagogia. No caso da medicina, ele afirma que a organização do hospital no final do século XVIII representou um *desbloqueio epistemológico* do campo. Com o hospital, a visita do médico ao doente se tornou mais regular e rigorosa, controlando melhor os resultados das decisões terapêuticas. Para Foucault, esse processo acarretou duas conseqüências: por um lado, o médico adquiriu maior importância, podendo se impor aos religiosos e similares, ainda que sua prática dependesse da técnica do exame: por outro lado, o hospital, que antes possuía caráter apenas assistencial, se converteu em lugar de formação e confrontação de conhecimentos.

De modo semelhante, no âmbito da pedagogia do século XVIII, Foucault lembra que a instituição da prática de exame permitiu ao mestre, além de “transmitir” um saber, estabelecer sobre o aluno todo um campo de conhecimentos. Para esse autor, da mesma forma como o exame no hospital desbloqueou epistemologicamente a medicina, a escola “examinatória” marcou o começo de uma pedagogia “que funciona como ciência”.

O caso dos exames na história do ensino é ambíguo, porque, ao mesmo tempo em que representou desbloqueio em termos epistemológicos, se prestou a bloqueios na direção de uma prática de ensino mais condizente com os objetivos da escolarização dos alunos. Assim, em nossa realidade, é possível verificar, por exemplo, a influência das características do exame vestibular sobre o ensino do segundo grau. Do mesmo modo, as aulas e a seqüência de trabalho de muitos professores no correr do ano letivo sugerem a influência dos parâmetros da avaliação sobre o seu ensino. Tal situação tem sido recorrentemente apontada em pesquisas de cunho etnográfico.

Questões como as indicadas colocam o esclarecimento do papel dos exames nos dois sentidos: o da explicação do que se passa na área e o da prescrição a respeito do ensino. Há que se aproveitar de maneira eficaz e com bom senso as informações sistematizadas relativas aos exames e utilizá-las a favor da melhoria do ensino. Afinal, o objetivo da epistemologização do ensino é o favorecimento da melhoria do seu exercício na prática social. Acredito que a análise relativa aos exames na prática de ensino venha iluminar a discussão a respeito do método, assim como das finalidades e dos objetivos do ensino.

A questão do objeto

Um fenômeno e sua nomeação se entrecruzam de várias maneiras na história, de acordo com as práticas desenvolvidas pelos povos e, também, pelo grau de

sistematização alcançado pelo campo que o considera. Antes de qualquer sistematização realizada pela área de conhecimento didática, falou-se, desde os primórdios da civilização, de um fenômeno presente na prática social e denominado ensino. Em termos foucaultianos, diríamos que tal fenômeno possui positividade desde então. Foi a partir da preocupação com o fenômeno ensino que se constituiu no campo conhecido como didática, do qual Comenius é o primeiro formulador.

Ainda que o significado etimológico latino da palavra (o verbo *insignare* — fazer sinal) aponte numa direção, na atualidade, a polissemia a que o termo *ensino* está sujeito remete à necessidade de tornar mais preciso o significado e o sentido que a ele se está imprimindo. A enunciação do termo ensino não oferece garantia de que estamos falando do mesmo fenômeno.

A esse respeito, Shulman afirma:

Ensino é um termo belamente ambíguo. Ele descreve um processo engajado por indivíduos em sala de aula. Mas ensino é também o nome de uma ocupação, uma função que ocupa as energias e compromentimentos de muitas pessoas pelo curso de suas vidas adultas. Ensino é um conjunto de entendimentos e habilidades, uma ocupação, uma profissão, uma carreira. (In Wittroch, 1986. p.2)

Smith, antes de Shulman, também chamava a atenção para essa amplitude do entendimento sobre o termo. Lembrando que ensino tem sido definido de tantas maneiras quantos têm sido os propósitos de cada um, ele distingue três dimensões: o que é ensinado como uma doutrina ou corpo de conhecimento — os ensinamentos; a ocupação ou profissão de alguém que se dedica à instrução ou educação e os meios utilizados por alguém para transmitir algum conhecimento a outros, geralmente no ambiente escolar (1971. p.39).

Em relação a essas três dimensões, é possível afirmar que a segunda é mais recente na história, pelo menos na acepção profissão (como ocupação podemos nos remontar aos sofistas), e as outras, mais próximas ao sentido original.

Ainda que possamos acrescentar outras acepções (níveis e modalidades e sistemas de ensino, por exemplo) se nos restringirmos às de Smith, é possível afirmar que a terceira por ele mencionada parece ser a mais nuclear entre as demais. De fato, o fenômeno original se refere a uma ação, ou a uma situação, ou, prefiro dizê-lo, a um *acontecimento*.

No acontecimento, forma e conteúdo se entrecruzam e as duas acepções referidas por Shulman voltam a se mesclar. Minha posição é de defesa do entendimento do ensino como um *acontecimento* e da didática como o *estudo desse acontecimento*.

A didática, do meu ponto de vista, centra o olhar num aspecto específico do ensino — o acontecimento — que geralmente ocorre numa situação denominada

aula. Para a didática, o ensino é da ordem do acontecimento, da mesma forma como o conhecimento também o é. A didática pensa o ensino como algo que está acontecendo, na dinâmica viva, na fala e no gesto e sempre numa interação face a face; enfim, no ponto em que diferentes aspectos estudados por outras áreas se articulam em ato.

DIDÁTICA: O FENÔMENO E A DUPLA NATUREZA DO CAMPO

O fenômeno ensino

Deixando para a próxima seção a defesa do *acontecimento ensino* como objeto de estudo da didática, quero afirmar aqui o entendimento do ensino como fenômeno de preocupação central da didática, mas nem por isso de sua exclusividade.

Como todo fenômeno, “o ensino é de natureza *multidisciplinar*” (Carvalho, 1988), abrindo-se a vários enfoques e diferentes caminhos de estudo, dependendo do lugar (institucional e teórico) no qual o investigador se encontra. Da mesma forma que o fenômeno educação, o ensino não é estudado apenas por uma área de conhecimento (a didática); outras têm realizado investigação e contribuído com explicações a respeito de aspectos do fenômeno.

Se a filosofia iniciou a reflexão relativa ao ensino, foi sem dúvida a didática que primeiro sistematizou os saberes e conhecimentos acumulados. Mas, no correr da história outras áreas têm estudado o ensino. Entre essas, pode-se incluir as chamadas Ciências da Educação (Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Economia da Educação etc.) como também as disciplinas filosóficas (a Lógica, a Ética, a Epistemologia e a Filosofia da Educação). Nessas áreas, o ensino apresenta-se como um subobjeto de estudo, não sendo o objeto nuclear. Cada uma dessas áreas dedica-se mais especialmente a um aspecto do ensino. Por exemplo, a área Currículo estuda a organização curricular de modo geral ou programas de ensino de uma disciplina escolar; a Economia da Educação, entre outros objetos, estuda os custos do ensino.

A didática é tributária dessa e outras áreas de conhecimento que, com estatutos bem definidos e com um poderoso conjunto de conhecimentos já sistematizados, têm lhe oferecido explicações relativas ao fenômeno que trata. Da mesma forma, áreas de saber menos sistematizadas ou acumuladas de maneira menos rigorosa ou menos científica também têm oferecido à didática tipos de explicações ou, pelo menos, um quadro de questões que deve ser considerado. É o caso da política, das mídias, do saber cotidiano, além das manifestações relacionadas aos sentimentos, às emoções que resistem aos esforços de formulações puramente *racionais*.

De todos os conhecimentos ou saberes acumulados por essas áreas é possível colher dados ou par-

tes de explicações a respeito do fenômeno ensino. A didática, como campo de estudo, necessita transitar por todas as áreas que, a partir de diferentes facetas, estudam o fenômeno ensino. Daí a natureza *transdisciplinar* da didática (Carvalho, 1988).

O campo de conhecimento didática

É possível afirmar que o campo de conhecimento didática preocupa-se com o *ensino* de duas formas, ainda que ambas se relacionem intrincada e dialeticamente. Essas formas são: a investigativa e a prescritiva, já mencionadas.

Na forma *investigativa*, a didática estuda o que se passa no acontecimento ensino, tomando esse fenômeno como objeto de conhecimento. Nessa especificidade, a didática procede de maneira similar às demais chamadas ciências humanas e ciências da educação. Ou seja, ela procura construir conhecimentos novos sobre esse acontecimento utilizando-se em grande medida dos parâmetros da pesquisa dita científica.

De maneira semelhante a muitos grupos de pesquisadores das diferentes áreas das ciências humanas e sociais, uma parte dos estudiosos da didática tem questionado os parâmetros científicos clássicos nas suas investigações. Esses questionamentos têm se apresentado de maneira explícita ou implícita em diferentes pesquisas. Na base dessa discussão está a crença de que tais parâmetros deixam de fora aspectos importantes e mesmo decisivos do acontecimento ensino. As ações, as interações em sala de aula ocorrem permeadas de eventos de ordem menos *racional* do que o desejável. Como tal, os parâmetros clássicos da ciência não esgotam o estudo dos eventos presentes no ensino.

Qualquer que seja a área de conhecimento, as investigações traduzem um projeto metateórico, especialmente uma concepção de conhecimento. Diferentemente da maior parte das áreas de conhecimento, que não se preocupam em explicitar seu projeto metateórico, a investigação didática, historicamente, define uma visão do mundo, da vida, um *vir bonus*, além de uma concepção de conhecimento. A busca de novos conhecimentos na área é sempre altamente interessada, tendo em vista, em grande parte, o equacionamento e solução de problemas e a realização de um projeto de educação e de homem. Aqui, entramos no segundo tipo de relacionamento da área didática com o ensino: o prescritivo.

De fato, quando voltado para a ação prática, no âmbito da escola, o projeto metateórico, que também insere uma teoria da educação, define um projeto pedagógico. Esse, em geral, contém aspectos altamente prescritivos e, no tocante ao professor, formula modos e mesmo regulações a respeito de como ele deve se conduzir no desenrolar do acontecimento ensino. Nessa perspectiva é possível afirmar que o objeto da didática possui a característica de um *objeto-projeto* (Carvalho, 1988).

Similarmente às investigações, os projetos pedagógicos se organizam a partir dos conhecimentos construídos pelas diferentes ciências da educação, pelas diversas disciplinas filosóficas e pela investigação na didática. Mas, diferentemente do que ocorre na investigação, o projeto pedagógico tem também se orientado por demandas provenientes de áreas menos sistematizadas e mesmo não sistematizadas, presentes na prática social, em práticas discursivas fragmentadas, em suma, no vivido.

No sentido de melhor aproveitar contribuições provenientes de diferentes áreas de conhecimento — afinal, as áreas constituídas, tendo seus próprios objetivos e metas, produzem conhecimento e saberes por outros motivos que servir à prática de ensino — a didática, na elaboração de sua faceta prescritiva, utiliza-se de um determinado tipo de método, o *método integrativo*. Este, nomeado por Le Not e retomado por Carvalho (1988), fará uma seleção e um reagrupamento dos resultados das diferentes contribuições, tendo em vista os objetivos de realização de um determinado projeto pedagógico.

Distintamente do projeto de pesquisa, o pedagógico pressupõe um componente utópico explícito. Como já afirmei, grande parte das pesquisas possuem tal componente de maneira implícita. A busca de um ideal pressupõe o percurso de um caminho, orientado por prescrições e metas. Essas, num movimento dialético, serão definidas a partir de critérios de valores e de crenças vigentes. Se os valores são, na história da humanidade, questões de ampla duração — há valores tidos como universais que acompanham a civilização desde os seus primórdios, por exemplo o de justiça e o de honestidade —, as crenças se modificam mais amiúde, acompanhando o desenvolvimento da ciência e do saber em geral.

Esse quadro de *certezas* oferecido pela pesquisa científica de última geração e pela reflexão didática oferece ao profissional do ensino (pedagogo ou professor) o campo a partir do qual ele selecionará elementos para compor o desenho e os meios de trilhar o próprio caminho. A definição de um projeto pedagógico é a condição necessária para que os saberes provenientes das ciências da educação e de outros lugares possam servir aos propósitos da educação e do ensino escolar. Sem isso, o que ocorre é a submissão do ensino e mesmo da área didática aos métodos e objetivos de outra área de conhecimento. Exemplos dessa submissão são os conhecidos movimentos psicologizantes ou sociologizantes do ensino. O método integrativo apresenta-se como instrumental precioso na tentativa de adequar o ensino aos princípios e pressupostos de um projeto pedagógico.

O ACONTECIMENTO ENSINO: OBJETO DE ESTUDO PROMISSOR PARA A DIDÁTICA

O professor, na medida em que vive o ensino, entra nele com a razão mas também com os sentimentos, as emoções, as vontades e tal experiência, apesar de

semelhante a outras, sempre será única. Por mais que uma aula seja planejada, ela não acontece como o desenrolar de um *script*. Esse é para ser reproduzido e a aula para ser vivida. Há definições sociais e prescrições de toda ordem sobre como uma aula deve se processar. As teorias da instrução ou mesmo aplicações mais apressadas das pesquisas nas ciências da educação estão aí, na forma de modismos ou não, oferecendo alternativas. Ainda assim, uma aula é sempre única.

A não ser que ignore os demais participantes da situação, o professor viverá na aula uma situação de comunicação inédita. A aula, como também o conhecimento, é da ordem do *acontecimento*. Ela trata da fala, do ato, do gesto, da situação construída na interação face a face. Acontecimentos não se repetem.

De forma semelhante, Foucault (1969), a respeito dos enunciados, afirma que são únicos, podendo se repetir uma frase, mas nunca um enunciado; estes, constituindo-se não de coisas, fatos ou realidades, mas de "leis de probabilidades de regras de existência". A aula ou o acontecimento ensino, constituindo-se em grande parte de enunciados e de enunciações, não poderia fugir às mesmas características.

Mas o que ocorre num acontecimento não se explica somente pelo que aí está presente. O acontecimento ensino define-se também como um encontro de pessoas, que chegam em estágios diferentes de desenvolvimento e formação pessoal, exercendo papéis sociais diferentes. Além disso, a aula é um acontecimento anunciado, que já possui um discurso socialmente conhecido, por meio de teorizações existentes. Para melhor aproveitar as possibilidades de uma aula há que pensá-la e refleti-la antes do acontecimento.

Para melhor compreender o ensino, sem dúvida há que se refletir e considerar toda a reflexão já acumulada sobre o mesmo. Igualmente importante é estudar as condições momentâneas e históricas dos participantes, assim como o tipo, significado e sentido da comunicação estabelecida entre eles na situação. Em suma, há que se considerar o acontecimento ensino em toda sua extensão e profundidade. Explorar o ensino como acontecimento, como espaço de comunicação inédito, ainda que historicamente constituído, parece-me um caminho profícuo para o avanço do conhecimento na área da didática.

CONCLUSÃO

A didática e seu necessário rompimento com os limites impostos pela epistemologia dominante

Ainda que a ciência e seu método de produção de conhecimento tenha sido o critério principal da construção teórica da didática, entendendo como precária, e mesmo improdutiva, a designação desta área como ciência. Sua especificidade, especialmente a dupla ca-

racterização explicativo/prescritiva, indica a necessidade de precauções. Mesmo nos restringindo à construção teórico-explicativa do fenômeno, as pesquisas na área sugerem maior propriedade em designar a didática, segundo os critérios de Foucault, como uma *disciplina*.

Por um lado, considerando o desenvolvimento histórico da área, há vestígios suficientes indicando a travessia do umbral da epistemologização, como acabamos de relatar. Por outro, junto às figuras epistemológicas identificadas, persistem eventos dispersos e variados — muitos objetos, vários métodos — que resistem a análises orientadas pelos critérios científicos clássicos.

A didática não estaria sozinha definindo-se como disciplina. Entre outros campos, a Filosofia nunca se enfileirou com as ciências, sendo chamada sempre uma disciplina, tendo o método racional, também rigoroso, como referência para a construção do conhecimento sistematizado. Aliás, o caráter explicativo/prescritivo das teorias educacionais, assim como o dos procedimentos de ensino, sempre tiveram formulações procedentes tanto das ciências, como da reflexão filosófica (especialmente no campo da ética e dos valores).

O entendimento da didática como o estudo do acontecimento ensino remete à necessária singularidade dessa situação comunicativa. À medida que cada acontecimento é único, toma importância a consideração à vivência e ao vivido. A definição da situação e da qualidade do acontecimento dependerá em grande medida da disponibilidade do professor em viver a comunicação presente, incluindo o diálogo com os participantes e o crescente conhecimento da situação de vida desses — tanto a social, relativa à cultura de modo geral, quanto a específica, referente à cultura escolar.

Enquanto acontecimento, o ensino possui duas características básicas: é uma situação de *interação comunicativa* e de *aprendizagem*, para alunos e professores.

Viver em plenitude uma situação comunicativa inédita e aprender com ela pressupõe que o profissional da área não somente lance mão do conhecimento acumulado sobre a especificidade do acontecimento, mas também se disponha a inquirir a respeito do desconhecido ou do saber pouco rigoroso que rodeia tal situação. Há mesmo, no que concerne ao conhecimento já sistematizado, que desconfiar dele, de submetê-lo à prova a partir da realidade vivida.

Da mesma forma, no âmbito da pesquisa, deve-se exercitar o movimento lógico-dialético: epistemologizando os saberes existentes e desconfiando do que já está sistematizado sobre o real. A constante aproximação com o real, sem as amarras do que sobre ele já foi concebido, apresenta-se como tarefa perene seja para a pesquisa, seja para a vivência produtiva do acontecimento ensino.

O parâmetro disponível ao pesquisador e ao professor para viver com segurança esse movimento ló-

gico-dialético parece-me ser a existência de um plano direcional de trabalho, um projeto, com objetivos e metas. Os objetivos claramente definidos poderão sinalizar quando se deve aproveitar o conhecimento sistematizado, quando se deve dele suspeitar, considerando os saberes mais fugidios, presentes na mídia,

na política, no cotidiano, esses intensamente vividos pelos sujeitos de uma situação comunicativa.

Nesse movimento, há que se romper os limites da epistemologia e criar novos parâmetros de análise das diferentes manifestações e experiências humanas. Sobretudo, há que se considerar a vivência e o vivido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZANHA, J. M. P. *Uma idéia de pesquisa educacional*. São Paulo: Edusp; Fapesp, 1992.
- CARVALHO, A. D. *Epistemologia das ciências da educação*. Lisboa: Afrontamento, 1988.
- COMÊNIO, J. A. *Didáctica magna*. 3.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.
- FOUCAULT, M. *L'Archéologie du savoir*. Paris: Gallimard, 1969.
- _____. *Les Mots et les choses: une archéologie des sciences humaines*. Paris: Gallimard, 1966.
- _____. *Surveiller et punir*. Paris: Gallimard, 1975.
- KUHN, T. S. *A Estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectivas, 1975.
- LEFEBVRE, H. *La presencia y la ausencia: contribución a la teoría de las representaciones*. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.
- NIETZSCHE, F. A Gaya ciência. In: *Obras Completas*. São Paulo: Abril, 1983. (coleção Os Pensadores)
- PENIN, S. T. S. A Apropriação do saber: a difícil conquista — contribuição das idéias de Jean Piaget ao ensino. *Cadernos de Didática*, São Paulo: FEUSP-EDM, 1988.
- PENIN, S. T. S. *A Aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura*. São Paulo: Papirus, 1994.
- _____. A Professora e a construção do conhecimento sobre o ensino. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.92, fev. 1995.
- PIAGET, J. *A Tomada de consciência*. São Paulo: Melhoramentos; EDUSP, 1977.
- SANTOS, B. S. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Revista de Estudos Avançados*, v.2, n.2, maio/ago. 1988.
- _____. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- SMITH, O. B. A Concept of teaching. In: HYMAN, R. (ed.). *Contemporary thought on teaching*. New Jersey: Prentice Hall, 1971.
- WITROCH, M. C. (ed.). *Handbook of research on teaching*. 3. ed. New York: MacMillan, 1986.
- ZULUAGA, O. *Historia epistemológica de la pedagogía o historia del saber pedagógico*. In: SEMINARIO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN. 3. Bogotá: Universidade Pedagógica Nacional; ICFES, 1986 (Série Memória de Eventos).
-