

## **Entrevista com Selma Garrido Pimenta<sup>i</sup>**

*Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria*

Centro de Educação, Letras e Artes

Universidade Federal do Acre

*lenildafaria@uol.com.br*

**Lenilda Faria:** *Prezada professora Selma, eu agradeço a gentileza do aceite de realizarmos essa entrevista, dizendo-lhe da minha satisfação como pessoa, como pedagoga, e como professora de didática. Para mim é um momento singular mesmo. Em 2006, eu fui aprovada no processo de seleção do programa de Pós-Graduação – Doutorado<sup>ii</sup> - da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, na área de – Didática, Teorias do Ensino e Práticas Escolares – e fiquei sob a orientação da professora Maria Isabel Almeida. O projeto aprovado tinha ali uma intenção clara: investigar a influência pós-moderna na pesquisa em didática. Em 2007, pela própria sistemática do grupo ao qual eu estou vinculada, que é o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores (GEPEFE)<sup>iii</sup> do qual a senhora, você, é uma das fundadoras – podemos falar assim – o projeto foi submetido à contribuição e apreciação dos colegas do grupo. A partir de então, o objeto da minha pesquisa foi se espelhando melhor no pensamento, foi ficando mais claro. E hoje eu o formulo da seguinte maneira: diálogos entre pedagogia e didática, manifesto nas orientações contra-hegemônicas das décadas de 1980 e 1990, e os rebatimentos pós-modernos nas recentes produções acadêmicas na visão dos estudiosos. O foco localiza-se numa*

*possível metamorfose de uma didática crítica, para uma didática crítica pós-moderna. Na questão, nós nos perguntamos se vivenciamos o deslocamento de uma didática crítica para uma didática crítica pós-moderna. E ainda, como os estudiosos que constituíram o movimento da didática crítica, e que têm suas origens epistemológicas assentadas na dialética marxiana, estão tratando as questões colocadas pela pós-modernidade, uma vez que as proposições desse modo de pensar questionam as principais teses do materialismo histórico-dialético, com implicações, epistemológicas e praxiológicas diretas, para o campo da pedagogia e da didática. Este é o sentido da nossa entrevista com você.*

**Selma G. Pimenta:** Eu agradeço a escolha, como um dos sujeitos de sua tese, e vejo que você está colocando a mim um desafio, que é de, pelo menos nesse momento ao nível de fala, sistematizar, ainda que de maneira aligeirada, a percepção que estou tendo, a partir do momento que estamos vivendo, sobre esse histórico, e, ao mesmo tempo, que desafios estão postos hoje para o campo da didática. Com isso você vai me ajudar, depois que eu terminar o meu período no cargo de Pró-Reitora de Graduação<sup>iv</sup>, a sistematizar esse movimento teórico, sobre o qual, por enquanto, eu tenho apenas anotações, que podem subsidiar uma elaboração mais consistente. Vamos fazer primeiro uma retomada, e aí você me segura um pouco, porque a minha tendência é falar sobre o que ocorreu. Porque essa é uma dimensão que eu tenho mais elaborada, mas é a partir daqui que é importante colocar como se situam atualmente as questões da didática. Por outro lado esse livro “O Estágio na Formação de Professores: Teoria e Prática”, agora conversando rapidamente com você, quando você faz essa retomada, percebo que ele configura – foi escrito em 1993<sup>v</sup>, e o apresentei como tese para obtenção do título de Livre Docente aqui na USP, – um momento de inflexão, que eu diria quase de uma passagem da modernidade para a pós-modernidade, no qual eu reafirmo os princípios da modernidade, e a dimensão do materialismo histórico dialético. E até depois falarei um pouco sobre a defesa da tese, e a estranheza que ela causou em membros da Banca.

**Lenilda Faria:** *Prof<sup>a</sup> Selma, você poderia nos falar como foi o seu contato inicial com as teses do materialismo histórico-dialético?*

**Selma G. Pimenta:** OK. Eu fiz a escola normal, concluída em 1961, aqui no Estado, na cidade de São Paulo. Não tinha a mínima idéia do que seria o meu exercício profissional. Por acaso, quase por acaso, como eu era uma pessoa que gostava de estudar, fui orientada a cursar a Pedagogia, na então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras São Bento, que foi o núcleo fundante da PUC-SP, quando ocorreu sua junção à então Faculdade de Filosofia, Ciências, Letras - Sedes

Sapientiae. Mas o meu diploma ainda é da Faculdade de Filosofia São Bento. Bem, fazer a pedagogia também me colocou diante de questões sobre as quais, evidentemente, eu não tinha pensado, sobre o exercício profissional. Eu não tinha a mínima idéia do que era ser pedagogo, embora eu tivesse estudado um livro, que era quase um manual, na escola normal, que tinha o título “Pedagogia”, de uma autora chamada Buchon – não me lembro o primeiro nome. E todos os capítulos tinham o que hoje chamaríamos de campo da didática, de campo do currículo, de campo da administração, de campo da sala de aula, então era um tratado. Bem superficial, mas que tinha tudo, e se podia ver ali uma visão de conjunto daquele pensamento de pedagogia. Bem, na pedagogia, a grande virada que eu tive foi a partir da participação nos movimentos de esquerda contra a ditadura militar, pela via da JUC, (Juventude Universitária Católica). Era um movimento de esquerda dentro da igreja católica, ligado à teologia da libertação, e essa militância foi um aprendizado, e eu diria que, de maneira não sistemática, foi ali que eu comecei a ter uma aproximação com o materialismo histórico-dialético, que eu nem sabia que existia, nem com esse nome. Evidentemente que o movimento de esquerda dentro da igreja católica tinha uma vertente que vinha da França, e que, nessa época no Brasil - também, só posteriormente fiquei sabendo -, foi nos anos de 1960 que os intelectuais, sociólogos da USP, do CEBRAPE, estavam estudando marxismo. Eram: Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso e outros, que constituíam um grupo de estudo do marxismo, do materialismo histórico-dialético. A PUC não tinha nenhuma referência sobre esse pensamento, e que na verdade eu fui sistematizar só na pós-graduação, (nos anos 70), na área da filosofia da educação, coordenada pelo Dermeval Saviani. Naquele momento é que tivemos uma aproximação e estudos sistemáticos sobre o pensamento de Gramsci, fizemos cursos com o Octavio Ianni. O Ianni era um sociólogo que tinha sido expulso da USP pela ditadura militar, e foi abrigado na PUC. E ali é que eu pude ter contato, de maneira sistemática, com a obra de Marx, e, principalmente, com a obra de Gramsci, que foi, e é a minha grande referência em tudo que eu fiz a partir dali, e que faço atualmente. É pelo viés Gramsciniano que eu vou inclusive colocar aqui as questões diretamente vinculadas à didática.

**Lenilda Faria:** Prof<sup>a</sup> Selma, ao discutir as questões da didática, você poderia nos dizer qual o seu entendimento, à época, sobre a relação entre a prática educativa, a formação, a escola e a construção de uma nova sociedade.

**Selma G. Pimenta:** Nesse contexto, porque eu estou situando esses dois grandes momentos (a militância na JUC), eu não fui vinculada aos movimentos políticos, como por exemplo, a AP, que era o braço político da JUC, mas ali nós consolidamos uma compreensão da

importância da relação entre a formação universitária e o trabalho profissional na construção de uma nova sociedade. Então, esse vínculo, educação e desenvolvimento social – educação e sociedade, foi ficando claro, foi se constituindo, e consolidando a minha ética profissional. Por que a minha ética profissional? Porque naquele período eu cursei a pedagogia de 1962 a 1965, e ainda fiquei mais um pouco porque fiz as habilitações e a especialização, (pós-graduação *lato sensu*), antes de entrar na pós-graduação *stricto sensu*, em 1973. Mas o que marcou muito forte ali? É que pelo trabalho, pelo exercício da profissão, pelo compromisso na profissão, e pelo exercício da atividade profissional, é que íamos mudar o mundo. Outros colegas entenderam que iriam mudar o mundo pela inserção na guerrilha (urbana ou rural). E a nossa opção foi que íamos mudar o mundo fazendo uma outra escola. Portanto, sendo competentes em uma escola que trabalhasse com minorias já excluídas. E aí teve uma importância fundamental o trabalho que realizamos no chamado Ginásio Estadual Pluricurricular Experimental (GEPE) da Lapa, que era uma experiência de educação escolar para jovens que estavam fora da escola, e que estavam a um passo de se tornarem marginais, porque o sistema naquela época, com o exame de admissão, que era feito no final da escola primária, o jovem que tinha repetido várias vezes, que estava em defasagem de série-idade, não tinha abrigo no ginásio, que era a sequência na 5ª série hoje chamada. Então, o Experimental da Lapa tinha, além da escola regular que funcionava ali na Lapa, também três outras unidades. E a unidade na qual eu me inseri era justamente uma unidade que trabalhava com esse jovem que não tinha idade para o curso de madureza, mas ele também não tinha idade própria para estudar com as crianças de 4ª e 5ª séries. E nós éramos um grupo de jovens recém-saídos da universidade, com um histórico muito parecido como esse de militância, e que tivemos o abrigo de dois profissionais, intelectuais importantíssimos para essa experiência, que foram o professor Joel Martins<sup>vi</sup> e a professora Terezinha Fram<sup>vii</sup>.

**Lenilda Faria:** *Selma, especialmente, hoje, num contexto em que vivenciamos, dentro e fora da academia, do questionamento da ética, do questionamento das intencionalidades, é certo dizer, na sua experiência desse momento que você acaba de relatar, que esse seu compromisso ético, político com o seu fazer profissional teve inspiração do materialismo histórico-dialético pela via de Gramsci, que você acabou de afirmar ainda há pouco?*

**Selma G. Pimenta:** Essa militância encontrou seus fundamentos posteriormente no pensamento de Gramsci, que foi um intelectual militante. E como é que chegamos lá? Essa minha experiência profissional, eu era orientadora educacional nessa escola, que tinha um trabalho coletivo, tinha preocupação de inserir o jovem na sociedade, de fazer a diferença. Nós experimentávamos tudo o que

naquela época era mais avançado em termos de currículo, o currículo nuclear, o currículo por temática, a questão da interdisciplinaridade. Então isso tudo estava ali, e o meu trabalho, o nosso trabalho na equipe dirigente era direto com os professores. Esse era um espaço de formação contínua dos professores na escola. Era um envolvimento muito intenso, e um processo de reflexão muito intenso sobre as atividades docentes, e os encaminhamentos dessa atividade, tendo por perspectiva uma formação de qualidade desses jovens que lá estavam. Então era uma escola que fazia a diferença. Essa experiência foi depois seguida por uma série de outras experiências profissionais, já no ensino superior. E na época, começo dos anos 1970, quando então tinha sido aprovada a lei 5692/71, que nós não tínhamos estudado na universidade, porque eu tinha saído da universidade antes dela ser promulgada. Essa lei causou um impacto porque tinha um conjunto de novidades em termos da organização do ensino no Brasil, que era preciso aprender. E aí é que foi ficando clara a dimensão tecnicista dessa legislação, e os problemas da formação profissional. Bem, nessa época, depois de vários anos de exercício profissional, eu estava sentindo falta de fundamentação. E foi assim que fui procurar um programa de pós-graduação, e bati às portas do programa de Filosofia da Educação da PUCSP que era coordenado pelo professor Saviani<sup>viii</sup>, e oferecia uma disciplina que se voltava ao estudo da educação brasileira, que era tudo o que eu estava precisando, de uma reflexão sobre. E eu me lembro até hoje a entrevista que fiz com ele para ser selecionada, em que disse a ele que meu objetivo não era ser filósofa da educação. Mas eu queria encontrar no curso elementos que me ajudassem a compreender aquele exercício profissional que estava em um contexto novo no Brasil. Então essa minha entrada no Programa foi decisiva, no sentido de que foi ali que eu comecei a identificar nos estudos de Marx, e depois de Gramsci, os fundamentos que eu estava buscando, que tinha muito a ver com a minha militância na educação. Naquela altura eu estava, ainda, muito fortemente relacionada à orientação educacional, que fomos transformando num espaço, que na verdade era de formação de professores, formação contínua de professores nas escolas, e aí, em 1989 eu vim para a Universidade de São Paulo, e, eu já tinha uma identificação com a didática e com a formação de professores, e também pela experiência de capacitação de professores que fazíamos Brasil afora, através do CENAFOR<sup>ix</sup> (Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional). Era o órgão do Ministério da Educação voltado para essa questão da capacitação docente. Bom, então, a relação didática e formação de professores estava ali, porque eu era professora de didática na universidade, e ao mesmo tempo eu vinha com todo esse histórico de entender que são os professores que fazem a transformação, mas que os professores precisam de uma visão de pedagogia no seu trabalho, senão eles ficam naquela questão fragmentada do conhecimento, e tudo o mais. Bem, então, foi a partir daí e depois que eu defendi a minha tese de doutorado e que comecei a produzir sistematicamente

na área da didática e pedagogia. Quando eu vim para USP em 1989, fiz um concurso, e ali eu já tinha muito clara essa relação entre exercício profissional e fundamentação teórica. Eu tinha muito claro que era preciso, para além do discurso do materialismo histórico-dialético gramsciniano – eu já tinha tido também a passagem pela presidência da ANDE<sup>x</sup>, de Organização das CBEs<sup>xi</sup>, e naquele momento nosso compromisso era esse; o que nós estávamos pondo tudo em cheque, ou seja, a escola tradicional que nós tínhamos com os novos referenciais, e a reconfiguração do modo de fazer escola, do modo de fazer política educacional, o modo de conceber o sistema, sempre numa perspectiva da transformação radical de uma escola que era elitista, e que era, portanto, vinculada aos interesses das classes dominantes. A luta pela democratização do acesso à escola e de uma escola de qualidade, que hoje temos a clareza de que o acesso quantitativo foi realizado no sistema público sem o compromisso de inúmeros governantes, inclusive de educadores, nossos colegas que assumiram secretarias de educação, sem um compromisso ou uma falta de clareza de como interferir, ao mesmo tempo na questão qualitativa. Então esse binômio caminhou separado, e continua hoje profundamente separado, e aí é que eu vejo que a pós-modernidade está acima, ela não agarra esse problema, porque ela abre mão de uma intencionalidade e do poder que a educação tem de ser transformadora. Essa utopia foi consolidada, eu diria, no momento da produção desse livro<sup>xii</sup> *O Estágio na Formação de Professores*, que foi quando eu vim para USP. Aqui temos um quadro de carreira que prevê a livre docência, e eu fiz essa pesquisa de campo. Foi a 1ª pesquisa de campo, propriamente, que eu realizei. E aí, o desafio era trazer todo o referencial teórico, em categorias que, ao mesmo tempo, me ajudassem a compreender a realidade, mas que também captassem o que essa realidade apresentava de novo e suas contradições. Que é esse o movimento da dialética. Essa é a minha maneira de conceber. Portanto, a categoria, o conceito de práxis é fundante, está aí, exposto nesse livro. E, eu situo também esse livro no momento de inflexão em que os educadores, em grande parte, foram caminhando para uma pesquisa qualitativa, na vertente, etnográfica, na qual a descrição do fenômeno assume uma importância gigantesca, e nós vemos muitos estudos que descrevem, descrevem, descrevem, e não são capazes de apontar uma análise interpretativa, e não faz uma análise interpretativa. Eu vejo colegas nossos muito importantes, que eu identificaria nessa vertente, e que, portanto ele é quase o princípio do que hoje está sendo chamado de pós-modernidade em educação, que é, a meu ver, esta ausência da intencionalidade, e o abandono de categorias que levem a um compromisso de transformação.

**Lenilda Faria:** *Nesse sentido, especialmente a partir da segunda metade da década de 1990, é identificado por alguns estudos, um certo avanço das proposições do modo pós-moderno de pensar. Isso*

*que você já nos adianta um pouco. E, é sabido também que um dos alvos da crítica deste modo de pensar é dirigido às teses do materialismo histórico-dialético. Sabemos ainda, – e esta é a minha preocupação –, que boa parte da produção do campo da didática situa-se no interior da dialética marxiana. E aí, notadamente, sobre o livro que estamos nos referindo, agora, “O Estágio e Formação de Professores”, eu gostaria que nos falasse um pouco de como você vê a influência dessas teses na nossa produção.*

**Selma G. Pimenta:** Ok, mas ainda vou pegar um pouquinho do histórico, o que você está me trazendo, porque é um depoimento importante. Essa inflexão estava ocorrendo nos anos 1980, e eu tomei um susto quando a minha banca de livre docência, colegas renomados, que eram contemporâneos, enfim, quase que classificaram a minha pesquisa como ultrapassada, porque trabalhei com o conceito de práxis. Foi um choque, que tive na defesa. Foi a defesa mais difícil da minha vida, porque eu tinha colegas meus que estavam até então ombreando comigo, e, no momento da Banca, eles explicitaram que estava tendo uma mudança, mas que talvez nem eles, e nem eu, tínhamos muita clareza para onde nós íamos; (A banca estava colocando em questão o referencial do materialismo histórico-dialético que fundamenta toda a minha tese); isso era 1993, dezembro de 93. Essa postura da banca me marcou muito; não esqueço essa data fatídica, eu diria. Mas foi muito importante, eu acho, para todos nós. E mais para frente um pouco, quer dizer, nesse livro, foi o que eu avancei em me aprofundar nas questões da relação teoria e prática. E aí as várias formulações que eu fui tendo, a partir de então, sobre essa questão de teoria e prática no campo da didática, que estava fortemente pressionada. E aí então vieram as minhas outras pesquisas – *Didática na formação de professores*, que também foi um momento importante para mim, e que no final, em 1997, quando fiz o concurso para professora Titular, eu já estava um pouco mais escaldada, mas novamente dois outros colegas na Banca, que até então também ombreavam conosco nessas questões, explicitamente afirmaram que a minha produção estava ficando superada, ou seja, as teses marxistas estavam superadas.

**Lenilda Faria:** *É bem sintomático, 1993... alguns anos após a queda do muro de Berlim; da decretação, pela mídia, da morte do marxismo e do fim das utopias por alguns intelectuais.*

**Selma G. Pimenta:** Em 1993, e depois em 1997 no concurso para Titular na USP. Bem, mas o que já estava acontecendo ali? Superadas as questões emocionais que envolvem um concurso e tudo mais, olhando hoje em retrospectiva, ali estava o início de uma formalização, de um lado, de um pensamento político-partidário, que era então de esquerda, e que foi se aproximando cada vez mais de uma perspectiva de centro, configurando o início do PSDB e tudo

mais; e do lado teórico, já a emergência dos conceitos pós-modernos que foram desenvolvidos posteriormente de maneira mais enfática. Então, no final dos anos 90, quando a questão da didática e formação de professores já havia ganhado relevo na produção dos brasileiros, e também de autores estrangeiros, e estudando as questões que estavam chegando com a perspectiva pós-moderna, pudemos produzir alguns textos em que essas reflexões estão organizadas, como *O Professor Reflexivo no Brasil*<sup>xiii</sup>, que, de um lado, encontrou resistência dos governos de centro-direita como o do PSDB, porque essa valorização do professor ia requerer políticas de organização de escolas, nas quais era necessário investir dinheiro para o exercício da docência. A política de centro-direita foi se configurando posteriormente como neoliberal, abandonando de vez qualquer projeto de governo, e projeto de Estado que levasse a uma valorização docente. De outro lado, a chegada das questões pós-modernas foram diluindo, eu diria, essa importância do trabalho docente, a centralidade do trabalho docente, e, de maneira paradoxal, poderíamos dizer, grupos que anteriormente estavam identificados com essa perspectiva de esquerda marxista, foram adentrando para os vários conceitos da pós-modernidade, que, a meu ver, acabam se juntando a uma perspectiva política neoliberal, porque há um descomprometimento generalizado em relação a qualquer possibilidade de transformação pela educação. Aí é importante situar o desenvolvimento das pesquisas qualitativas, de suas inúmeras vertentes, porque esse rótulo carrega muitas perspectivas que até são contraditórias. Então, dizer que a minha pesquisa é qualitativa não a identifica. Eu tenho que explicitar quais são os fundamentos da relação objeto e método, sujeito e objeto, que estão na base uma abordagem qualitativa: na linha da pesquisa-ação? na pesquisa colaborativa? na pesquisa etnográfica? e, recentemente, nas inúmeras novas nomenclaturas, como história de vida, representações etc... Se eu não deixar muito claro qual é essa relação sujeito/objeto, corremos o risco de uma diluição de fundamentos; do “tudo que é sólido se desmancha”, se desfaz. Eu diria que estamos nesse esgarçamento da relação da pesquisa com os fenômenos da realidade, por outro lado...

**Lenilda Faria:** *Prof<sup>a</sup> Selma, sua fala agora me remete aos argumentos daqueles que tentam fazer uma crítica ao seu trabalho. As pessoas quando falam da pesquisa-ação ou da abordagem qualitativa, as pessoas esquecem dessa Selma aqui; esquecem a postura ontológica e epistemológica dela. Então, pra mim sempre ficou claro quando você fala em abordagem qualitativa, você está falando da relação quantidade/qualidade, categorias do materialismo histórico-dialético. A qualidade da quantidade. Mas tem gente que não. Então se você puder focar sua fala nessa questão...*

**Selma G. Pimenta:** Bom, acho que você já disse. Mas, nos textos que eu produzi a título de memoriais, acabei organizando, ou criando uma categoria, que eu chamei, de teórico-interpretativa e, num momento posterior, como pesquisa prático-interpretativa, ou seja, teve um deslocamento do foco. Antes era partir do teórico, para olhar a realidade; para um outro foco que é a interpretação, a partir da teoria, sobre os fenômenos da realidade; no seguinte, a realidade alterando as teorias. Essa foi a tradução do conceito de práxis que nós fizemos. E aí, o que eu poderia dizer, entendendo... mas antes de entrar na questão que você me colocou agora. Voltando ao esgarçamento da pesquisa a que me referi antes, eu diria que houve a inflexão de grupos que eram de esquerda, para uma esquerda de centro, e que acabou se identificando com o neoliberalismo, para uma esquerda que acabou, teoricamente, se identificando com uma pós-modernidade; também tivemos grupos de intelectuais que, por outro lado, ficaram presos a um formalismo do pensamento materialista-dialético. Essa vertente se traduz numa negação de qualquer perspectiva que tome o fenômeno da realidade como objeto de investigação. Então, esse enclausuramento das categorias marxistas leva a uma leitura do real que é insuportável, porque não fica nenhuma possibilidade de transformação, é quase uma nova sociologia reprodutivista, que estaria presente aí. Bem, então, nisso eu estou me situando em nenhum desses três grandes movimentos, talvez tenha um quarto. E talvez você esteja aqui comigo nesse quarto que é: quais são as categorias do marxismo, que, eu diria, foram revigoradas com o pensamento pós-moderno? E eu diria que são duas. Correndo o risco de ser simplista nesse momento, mas que eu pretendo aprofundar, assim que eu me liberar desse meu cargo (de pró-reitora). Que é a concepção de sujeito, que na perspectiva marxista estava quase ausente, não é?! As categorias marxistas não trabalharam o conceito de sujeito, e da sua potencialidade. O avanço, inclusive da psicologia teórico-materialista-dialética, levou a uma melhor compreensão do conceito de sujeito, e que no relativismo presente da pós-modernidade colocou o protagonismo dos sujeitos nos processos, mas que a exacerbou gerando um individualismo. Mas sem dúvida que o conceito de sujeito na pesquisa, na pesquisa qualitativa, está fertilizando a abordagem materialista histórico-dialética. No caso da pesquisa na área da formação de professores, e no caso da didática, é preciso aprofundar essa questão do sujeito, que a história de vida ajuda, desde que não se fique nela. Numa perspectiva crítica, ele vem como um elemento importante a ser considerado na reconfiguração da teoria no processo de pesquisa. Então essa relação da teoria e prática compreendida como uma circulação mais horizontal, vamos dizer. Eu estou olhando para aquele quadro ali da Tarsila, e eu gosto muito desse quadro, que se chama “As Costureiras”<sup>xiv</sup>, porque ilustra muito o que nós procuramos fazer aqui na Pró-Reitoria, que é o trabalho coletivo. E, ao mesmo tempo, esse trabalho de relação, porque ali elas estão conversando, uma interferindo no bordado da outra, numa relação

mais horizontal entre teoria e prática, pesquisador e pesquisado, entre fenômeno escola do qual o pesquisador da academia e o professor pesquisador somos participantes, com papéis diferentes, mas com finalidades que aproximam os sujeitos do processo da pesquisa. E o outro conceito que eu acho que tem um vigor, não por acaso vinculado a isso que estou colocando, do protagonismo dos sujeitos, que é o conceito de práxis. Que carrega a intencionalidade. Se nós abrirmos mão desses dois conceitos, e, sobretudo do conceito de práxis, eu diria que estamos perdidos. O mundo sem razão não vai fazer uma sociedade justa. Aí você pode dizer que eu sou moderna, só. Que não dá para abrir mão da razão.

**Lenilda Faria:** *Prof<sup>a</sup> Selma, com o propósito de clarificar sua posição, – com certeza que isso está presente no seu pensamento –, mas como em geral há uma confusão entre o que Marx produziu, o Marx das fontes-originais e as interpretações que vieram desse pensador, me veio aquela tese da ideologia alemã, quando ele fala num diálogo direto com a filosofia alemã, que os filósofos até então se preocuparam em interpretar a realidade, que não bastava interpretar, mas que necessitava transformá-la. Para mim fica evidente o vigor da práxis, do papel do sujeito, não só na compreensão da realidade, como também na alteração dela. É verdade também que isso em algumas interpretações de alguns marxismos ficou – você usou o termo – enclausurado. Para você há realmente em Marx essa preocupação com o sujeito?*

**Selma G. Pimenta:** O Marx produziu o seu conhecimento num determinado momento histórico. Então, não podemos perder isso de vista. Porque não podemos exigir dele o que historicamente não estava posto. Dessa forma, eu acho que o que temos que fazer é atualizar algumas das suas categorias, e para mim essas duas são fundantes no pensamento marxista. Quer dizer, nós precisamos ser marxistas. O Marx não era marxista. Essa questão está posta hoje com muito vigor, sobretudo nesse contexto de grandes transformações do mundo do trabalho e das relações de trabalho, e desenvolvimento social, trabalho e sujeitos, a questão política está aí, e veja, nós estamos com o fenômeno China. Hoje, estamos com um problema ético que está muito pouco colocado, que é, tudo que nós estamos consumindo, quase tudo, é “Made in China”. E o significado disso é uma produção quase escravocrata. E eu não tenho visto os nossos intelectuais produzindo sobre isso. Mas ao mesmo tempo você tem lá uma experiência longa de socialismo, marxista-maoísta, quer dizer, tem muita coisa para rever aí. Indo para as nossas questões da didática, penso que a didática avançou de maneira significativa, até o momento da didática fundamental, nos anos 80. A partir de então foi ficando clara, uma compreensão que já estava então denunciada, que a didática seria e era uma didática instrumental, forjada e desenvolvida na concepção tecnicista da educação. E a crítica a essa

didática com os fundamentos marxistas levou ao questionamento dessa didática, e a uma nova propositura da didática. Essa propositura foi e está sendo vigorosa, quando aprendemos a permanência dos conceitos marxistas, e a questão da intencionalidade, e a compreensão da escola, e do que acontece dentro dela. Para isso os estudos do cotidiano deram uma contribuição importante, mas a meu ver pecaram no momento em que individualizaram os fenômenos. Hoje você vê teses, teses, e teses, que fizeram um estudo de caso, e aí os casos ficam repetidos “n” vezes, e não há uma produção de conhecimento a partir deles. Isso está para ser feito na didática.

**Lenilda Faria:** *Prof<sup>a</sup> Selma, nessa direção eu gostaria de colocar o seguinte: tenho ouvido, em alguns lugares privilegiados da produção, e especialmente da difusão da nossa pesquisa, como é o caso do ENDIPE e da ANPED, que a didática crítica, em geral de inspiração marxiana, não deu conta de resolver todos os problemas de ensino e aprendizagem. O que você pensa destes argumentos?*

**Selma G. Pimenta:** Quem não deu conta de resolver os problemas de ensino e aprendizagem fomos nós, nós, críticos. Estou falando genericamente. Porque nós fomos sendo seduzidos por um discurso de descomprometimento, com um discurso de empoderamento pela realização dos mestrados e doutorados, e teses, e teses e teses, e por um pseudo-empoderamento, na transformação de nós como pesquisadores da pesquisa qualitativa, e aí fomos fazendo aquilo que os filósofos modernos denunciavam muito bem, e algum deles até já identificados com o pensamento pós-moderno, que foi de identificar tanto... tanto... tanto o que é a célula do elefante, que você perde de vista o que é o elefante. Então, você entra tanto... tanto, nas questões da escola, se é que entra, que você perde de vista o que é a escola. E a escola no contexto social? E nessa sociedade? E nesse sistema de ensino? Ao lado disso você tem esse descompromisso está sendo cada vez mais “valorizado” no desenvolvimento da pesquisa no Brasil – e eu diria que não é só na nossa área – e que fica traduzido fortemente pela perspectiva da avaliação quantitativa, a que todos estamos submetidos pela agência CAPES. Que nós fazemos, porque nós somos a CAPES. Isso vai ter que parar em algum lugar, em algum momento. Ou então, pela sedução de fazer mestrado, doutorado no exterior, e aí é uma coisa absurdamente inaceitável que uma agência como o CNPq, ou FAPESP, ou CAPES, apóie a realização de uma pesquisa em educação em que o pesquisador vai pesquisar uma escola no Brasil, e vai fazer isso na França, em Portugal, na Espanha, na Inglaterra ou nos Estados Unidos, com pesquisadores que nem sabem que existe o Brasil. Quer dizer, com um distanciamento tão grande do fenômeno, que os brasileiros vão lá não para aprender um método, eles vão para dar um verniz na sua pesquisa, e porque ela foi feita com orientação

do fulano de tal. Eu não estou culpabilizando os orientadores do exterior, eu estou só querendo mostrar esse momento que vivemos.

**Lenilda Faria:** *Sua análise me faz antecipar uma das nossas questões que estava mais a frente, mas vou trazer agora para nossa conversa. Lembro que na década de 1980, já alguns pensadores brasileiros chamavam nossa atenção, especialmente de professores e alunos, para os riscos da adesão acrítica de teorias e autores nacionais ou estrangeiros, ao desenvolvimento da autonomia intelectual. Nos últimos anos temos identificado uma forte presença nas pesquisas de autores portugueses, canadenses, espanhóis, norte-americanos e outros. No seu modo de ver, qual tem sido a atitude dos educadores brasileiros frente à obra desses autores? Porque, em geral, também tratam de um contexto bastante particular, e se nós não tomarmos devido cuidado olhando o nosso chão, pode trazer conseqüências.*

**Selma G. Pimenta:** Acho que você já disse bem, os riscos de uma adesão acrítica. Que eu acrescentaria de uma adesão mercadológica, de ilustração. Nunca tinha formulado dessa maneira, mas eu acho que é isso. Quer dizer, de um consumo de pensamento, e de uma utilização disso só para colocar no currículo, para ser valorizado nos fóruns onde vai falar, etc. etc. E um distanciamento muito grande dos problemas da realidade escolar. Por outro lado, quer dizer, nós estamos aqui falando em categorias, não dá para generalizar. Qual a contribuição que eu acho que uma relação com outros países nos traz? Uma que eu diria tem sido um aprimoramento, um aperfeiçoamento, um aprofundamento de método de investigação; e a outra que é a de compreensão de quais fenômenos são universais e que estão presentes, na problemática no Brasil, que leitura eu posso fazer entendendo essa dimensão local, vamos chamar assim, com o fenômeno do espaço mais amplo. Aí vamos lá no Milton Santos, que nos ajuda muito nessa questão da cultura regional e da cultura universal. Eu acho que isso é uma questão. A outra questão, que eu também vejo que leva muito os pesquisadores brasileiros a adentrarem nas nossas escolas e ficarem no fenômeno *stricto*, é a ausência de discussão, e de elaboração teórica sobre as relações intelectuais e políticas governamentais. Políticas de governos. Porque aí tivemos um certo desencanto, de parte dos intelectuais, que até se aproximaram da gestão política, e que não avançou. Quer dizer, o sistema escolar, em grande parte não cumpriu com essa dimensão da qualidade, de uma escola democrática. Há um certo desencanto com a atuação política transformadora. Essa política de inserção no aparelho de Estado. Isso eu também acho que poderíamos identificar como um fenômeno que acaba colocando os intelectuais trabalhando no seu cantinho, já sabendo que é muito difícil essa relação da gestão política, da gestão dos sistemas, ela é muito difícil. Tivemos vários colegas intelectuais, que se inseriram no aparelho do Estado, e que

propuseram transformações significativas, mas hoje temos teses que mostram, por exemplo, que a pedagogia histórico-crítica assumida como projeto de secretarias de governo, mas que não se enraizaram nas escolas. Elas até foram assumidas no discurso, mas não se enraizaram. Por quê? É muito simplista dizer que a teoria não era boa. Eu acho que está faltando análise dessa práxis, da práxis política da educação.

**Lenilda Faria:** *Então, Prof<sup>a</sup> Selma, exatamente. Este é o ponto... eu perguntava no final dessa questão, se nós não temos aí uma compreensão –, quando se pensa que é a teoria que dá conta de resolver os problemas – se não estamos tendo, aí, uma visão redentora de novo, ou da pedagogia e da didática. Uma vez que dão a entender, que a didática está para resolver tudo. Todos os problemas do ensino e da aprendizagem, ignorando os determinantes sociais*

**Selma G. Pimenta:** Eu diria que é uma perspectiva de compromisso ético. Da ciência, da produção do conhecimento, da teoria, com a transformação dos fenômenos da realidade. Então não é uma perspectiva redentora.

**Lenilda Faria:** *Aqueles que falam que a concepção dialética não deu conta de resolver os problemas da realidade, e aí quando pensamos nas condições nas quais fazemos ensino hoje nas nossas escolas, e ao cobrar da didática que ela não deu conta de resolver os problemas do ensino, é que passou pela minha cabeça se não estamos tendo uma visão de que a didática vai resolver todos os problemas.*

**Selma G. Pimenta:** Não, a didática não vai resolver todos os problemas de ensino. Evidentemente nenhuma área de conhecimento, por si, consegue. Mas a didática tem uma grande contribuição a dar. A didática inclusive incorporando temas que há 20/30 anos atrás não estavam presentes, como por exemplo: a questão da diversidade cultural, a questão das novas formas de organização do trabalho pedagógico na escola. Mas qualquer que seja a questão, a escola de período integral, a escola obrigatória de 14 anos. Eu estava lendo o jornal hoje, e dizia que o Ministério da Educação está propondo a ampliação da obrigatoriedade do ensino, de 9 para 14 anos. Incluindo, portanto, o ensino médio. Quais foram as contribuições que a didática deu, ou que ela poderia ter dado para a escola de 9 anos? Ou, se a gente ficar um pouco em algumas experiências de alguns anos atrás, para as iniciativas de ampliação do período escolar para 6 horas ao invés de 3h. Ou mesmo pré-escola em período integral como aqui em São Paulo os CEUs (Centro Educacional Unificado), os CIEPS (Centros Integrados de Educação

Pública) no Rio de Janeiro, e outras experiências no Brasil a fora. Como a didática foi incorporando no processo de avaliação, por exemplo, a questão da avaliação da escola em ciclos? Que é uma boa ideia, mas acabou ‘escorrendo pelo ralo’. Porque não tínhamos uma contribuição efetiva dos estudos sobre avaliação, com pesquisa, de como avaliar na escola ciclada. Em Minas Gerais, tem o trabalho da Ângela Dalben, ela pesquisou isso. O adentrar da didática com os temas clássicos do ensino, que é a organização do ensino, a questão curricular, que também acabou adentrando por uma perspectiva de diluição do currículo, e até às vezes paradoxalmente, como um trabalho que eu vi ainda nessa semana, em que o currículo, na verdade a proposta pós-moderna, ou pelo menos essa vertente, porque também tem várias vertentes na questão do currículo, coloca que são os espaços, os temas, os olhares que não estão presentes no currículo e que deveriam estar, mas que acaba e não prescinde do currículo que é criticado. O currículo como conjunto de disciplinas, ou currículo nuclear, ou currículo com o núcleo central, enfim, que não prescinde da importância dos conteúdos do conhecimento, elaborado como ferramentas para a inserção e a transformação. E está aí o Gramsci. Vamos lá no Gramsci, vamos lá lembrar a valorização que ele colocava na aquisição do pensamento, do método do pensamento, e dos conhecimentos elaborados como forma do trabalhador ter a competência intelectual para fazer a transformação. Vamos lá no Snyders (autor da educação progressista dos anos 70) quando ele diz que a escola ao mesmo tempo é continuidade, e ruptura. Esse é um tema que precisaria ser agora... os didatas precisariam estar preocupados em – eu inclusive – traduzir o que é essa didática para fazer a continuidade, e a ruptura. Sempre lembrando que esse aligeiramento, esse esgarçamento da didática, que logo lá nos anos 80 foi sendo substituída por outras áreas do conhecimento que não têm a escola como objeto de pesquisa, e de referência, sem compromisso com a escola. A história da educação não tem o compromisso com a escola. A sociologia da educação não tem o compromisso com a escola. Ela parte da sociologia, passa pela escola, e volta para a sociologia. E é isso que ela tem que fazer mesmo. Eu não posso ser um sociólogo falando sobre escola, se eu não adentro a escola. Como o prof. Libâneo diz “o sociólogo pára na porta da escola e volta”. Mas, o que eu queria ressaltar nisso é que esse esgarçamento da didática também se dá porque a didática, a meu ver, das áreas de conhecimento da pedagogia, é a que adentra a sala de aula e as condições de trabalho. Como as condições de trabalho atuais são impeditivas de que o resultado da escola seja de qualidade, então a didática está batendo em uma condição material, que com o neoliberalismo se aprofundou, com essa questão. Porque estamos falando que é possível transformar, temos resultados de pesquisa que podem ser sistematizados nessa direção, e que na nossa relação com as escolas existentes, na grande maioria batemos na impossibilidade dos professores se apropriarem como sujeitos dessas ferramentas. Por isso que a pesquisa colaborativa é importante. E a

que realizamos evidenciou, depois de quatro anos, que todo processo de empoderamento dos professores que ela foi propiciando, nesse conceito de que o professor se torna sujeito, e cria formas de resolver os problemas que ele tem lá, ela bateu num limite, que foi o limite institucional. Da Secretaria de Educação há décadas não mexer minimamente na melhoria das condições de trabalho dos professores. Nós chegamos nessa pesquisa no extremo da possibilidade do que a ciência, os sujeitos, os conceitos, a formação teórica, as propostas de prática de sala de aula, de construção de projeto pedagógico coletivo, poderiam avançar e avançaram. Ao final fomos percebendo que, sem uma transformação significativa, uma melhoria efetiva dos salários dos professores – porque eles tinham que dar aula em várias escolas pra poder sobreviver – aí batemos num limite. Talvez, (eu estou falando isso pela primeira vez, porque você está me provocando, não é Lenilda) aí esteja uma das explicações desse descompromisso generalizado que está acontecendo no conhecimento em didática. E as faculdades usam o espaço da didática para quê? Para fazer história de vida, política, ou mesmo didática instrumental. E a gente vê muita coisa nesse sentido.

***Lenilda Faria:** Professora, pensando no papel da didática como teoria do ensino, e do papel dos estudiosos da didática, eu gostaria de me reportar a um momento que foi a mesa dos 20 anos do ENDIPE, que você já se referiu, mas eu queria retomar. Onde estavam muitos desses estudiosos, e encontramos posições diversas a respeito dos debates do campo da didática, da sua especificidade. Alguns defendendo a inclusão de temáticas colocadas pelo ideário pós-moderno, como: etnia, subjetividade, identidade, diferenças, diversidade, multiculturalismo, sexualidade, violência e poder. Me parece que ficou muito mais no trabalho da Candau. Outros consideram que vivemos um certo abandono dos temas clássicos da didática, ou daqueles característicos do movimento da didática crítica. E, simultaneamente um transbordamento de temáticas próprias de outros campos. Podemos afirmar que esse embate sinaliza que o pensamento didático está se metamorfoseando, de uma didática crítica para uma didática crítica pós-moderna? Podemos falar que há um deslocamento epistemológico?*

**Selma G. Pimenta:** Da mesma forma que podemos falar que ela está se (re)metamorfoseando em uma didática instrumental. Porque essas coisas estão juntas, a meu ver, o pós-moderno e o retrocesso. Que é de retirar o compromisso da didática com o ensino. Que o pesquisador se aprofunde no multiculturalismo é necessário. Nas questões da violência, nas questões de gênero, nas questões da diferença, da subjetividade. O nosso desafio é: está aqui o ensino, e está aqui o campo de pesquisa. Então você pode ter aqui o multiculturalismo. E aí você faz estudos na verticalidade do multiculturalismo, e aí vai buscar elementos de outros países, de

outros autores, e tudo mais. Mas o nosso desafio é trazer o multiculturalismo nas questões do ensino. E aqui, não são os professores da escola, nas condições que eles têm, que vão fazer esse movimento. Eu diria que está faltando essa mediação aqui, da produção teórica da didática entre os novos temas e esse movimento que vai à esses novos temas, porque eles são importantes para a superação dos problemas de ensino, e esse ensino concretamente situado. Que aí você também vai ter que colocar os diferentes níveis de ensino. Como essas questões estão atravessadas? Vou dar um exemplo de uma situação que vivemos na pró-reitoria da Universidade de São Paulo. Que é o quê? Criamos um programa chamado “Inclusão Social na USP” INCLUSP, porque temos um quadro de 75% dos estudantes dessa universidade, egressos do segmento economicamente mais favorecidos. São os estudantes que podem pagar pela escola particular, e podem pagar cursinho. Portanto, não é que eles sejam mais capazes, eles têm mais poder aquisitivo para pagar isso. Então estamos mudando esse rumo para reverter, ou pelo menos equilibrar, trazendo estudantes de escola pública para a Universidade de São Paulo. Eles têm competência para fazer os cursos. No meio disso, estamos permanentemente com um embate nacional com a questão das cotas (não vou entrar agora em detalhes). Mas quero trazer a questão da cor. Como tratar da negritude? E em especial a questão do negro, que é mais forte, eu diria no Brasil, pelas características de ser muito mais populosa, até do que os índios. Os movimentos sociais em torno da questão do negro estão fazendo o seu papel. Que é, com todas as dissidências internas, que eles têm, estão colocando a importância do acesso ao ensino superior dos negros. E aí no embate, em especial com a USP, o nosso programa, não é de cotas para negros; penso que os movimentos têm que voltar o seu trabalho na questão da inserção dos negros no ensino fundamental. Por quê? Porque o que está acontecendo hoje é um fenômeno: universidades como a UNIFESP têm uma reserva de cotas para os negros, mas não há negros em quantidade suficiente para preencher as cotas. Na Universidade Federal do Paraná, a mesma coisa. Nas universidades na Bahia talvez esse fenômeno seja menor, porque a população negra lá é maior. Mas se você não tiver fortemente uma ação nessa base, não vai. E aí o que fazem os educadores? Criam na ANPED (Associação Nacional de Pesquisa em Pós-Graduação da Educação) um GT sobre a questão afro-descendente. Qual é o diálogo entre esse GT e os mais de 15 GTs da ANPED? Estamos com uma associação nacional que está absurdamente fragmentada, e voltada para a especificidade de cada GT. E não tem diálogo. E, por outro lado, o próprio GT Afro não provoca a discussão com os demais. Como o GT didática está trabalhando a questão do negro? Como a didática está trabalhando a questão do negro? E desses programas todos que estou fazendo referência aqui na USP. Essa absurda fragmentação do conhecimento, que temos hoje na área da educação, serve a quê? Ela não nos empodera para as questões essenciais de transformações.

Então, o que a produção do GT Currículo orienta na direção da transformação da qualidade da escola? Quais são as propostas político-governamentais de cada um dos GTs, inclusive o GT didática, para esse compromisso? E aí vamos entrar com a questão da pedagogia; e a educação como objeto de estudo da pedagogia foi abandonada. A pedagogia virou outra coisa. Ela está perdendo o seu potencial. A Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação tinha que ter a pedagogia no centro, de modo que os GTs trouxessem a contribuição pra cá. E assim por diante. Então, eu falei pouco nessa nossa entrevista, mas o fenômeno dessa diluição da pedagogia como ciência da educação da e para a práxis, portanto de inspiração marxista. Isso nos leva a esse descompromisso generalizado. Quer dizer, essa rede não faz os links, os nós. O conhecimento em rede tem um potencial muito interessante, mas ele fica 'deslinkado' – para usar um conceito da tecnologia virtual.

**Lenilda Faria:** *Aproveitando esse momento, rico da sua reflexão, fazendo aí discussão do papel, e tendo a ver com a minha pesquisa, do diálogo entre pedagogia e didática, nos dois textos que localizei do seu trabalho – o 1º que foi apresentado no 7º ENDIPE de Goiânia, “Panorama atual da Didática no quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática” e o outro texto que está aqui no livro “Estágio e Formação de Professores”, “ – Práxis - ou da indissociabilidade entre teoria e prática e a atividade docente”, você destaca as categorias do materialismo histórico-dialético. Entendo que, além da práxis, a maioria delas está presente: movimento, mediação, totalidade, quantidade, negação, ruptura, continuidade. Mas me parece que o grande destaque nesses dois textos – você pode confirmar, ou não – são as categorias da contradição e da práxis. Essas categorias têm bases teórico-metodológicas bastante distintas do modo pós-moderno de pensar. E neste modo de pensar, não há lugar para a intencionalidade, nem para o conhecimento objetivo da realidade, e nem para a intervenção nela. No sentido de mudança, de alteração. Isso já foi estudado por muitos autores, como: Chauí, Frederico, Lombardi, Sanfelice, Frigotto, Goergen, Freitas e Duarte. Você estava se referindo agora, a respeito da pedagogia como ciência da e para a prática educativa, na medida em que a pedagogia contribui como conhecimento e como direção de sentido, na medida em que toma o objeto de estudo como prática histórico-social. E diz também que a didática tem como objeto de estudo o processo de ensino-aprendizagem, sistemática e intencionalmente desenvolvido pela atividade educativa do professor. A meu ver você coloca na centralidade do pensamento pedagógico-didático questões que colidem com as posições pós-modernas. E aí pergunto: na nossa escola de hoje, com os desafios que temos na efetiva democratização do ensino, entendida aqui como a apropriação por todos da cultura produzida pela humanidade - e pensando no papel que o trabalho docente*

*desempenha na efetivação do ensino, com definição de objetivos, conteúdos, métodos, avaliação, planejamento e orientação do trabalho na sala de aula e na escola, e que para tal necessita conhecer a realidade que se circunscreve ali, - como você percebe as influências das teses pós-modernas na educação, quando afirmam a impossibilidade do conhecimento objetivo da realidade? E, portanto do pensar e agir intencional e sistemático de pesquisadores, professores e educadores. Professora Selma, isso me preocupou muito quando presenciei em um dos nossos eventos, um membro da mesa ao defender as teses pós-modernas, dizer o seguinte, ao ser indagado sobre a problemática das escolas: “só sei que vim do útero da minha mãe, e que vou para o túmulo com sete palmos de terra abaixo”.*

**Selma G. Pimenta:** Conclusão, a dele, já esta superada. Porque hoje não mais precisa vir do útero da mãe. E também não precisa ir mais a sete palmos abaixo da terra, porque hoje os cemitérios são verticais. Nas cidades litorâneas você não tem sete palmos abaixo da terra, senão você cai no mar abaixo. Mas o que ele disse é uma metáfora.

**Lenilda Faria:** *Prof<sup>a</sup> Selma, mas é porque entendo que aí está presente essa idéia do movimento e da objetividade da ação humana. Ao seu modo de entender, que desafios estão postos aí para a teoria do ensino, como também para aqueles que enfrentam diariamente a complexa realidade, seja das nossas escolas, seja das universidades, e que tem na sua utopia a superação do modo de “ser” da educação pública brasileira?*

**Selma G. Pimenta:** OK. Eu começo fazendo uma observação pelos autores citados acima, e que, Freitas e Duarte trazem uma contribuição com a sua perspectiva de interpretação marxista, mas ambos se encerram nesse marxismo enclausurado, a que fiz referência. E que, portanto, colocam o acento na teoria como única, e como única explicação do fenômeno da realidade. Então, tenho divergências de fundo com esses autores. Dos demais, acho que até a inserção deles, Sanfelice e Goergen, no âmbito da filosofia, nos ajudam a pensar muito fortemente a questão da razão, uma revalorização. E Chauí, que, acho que também tem o pensamento muito forte nessa direção. E Frigotto com as relações, processo de produção, e as novas formas de exploração de trabalho, aonde ele vai apontando as contradições. Só fazendo uma consideração. E aí eu diria que as teses pós-modernas nos levaram a uma constituição de feudos de pesquisadores, e com a compreensão mesmo de que num paradoxo de negar a importância da intencionalidade, acabam fortalecendo, paradoxalmente, a intencionalidade de outros, a não se definir como um pensamento que tem o compromisso com a transformação do real. Ou seja, a dissolução gera, deixa na educação

escolar um terreno em aberto, para quaisquer manipulações. Acho que essa é a principal questão que eu colocaria aí. Os estudos que estão explicitando, por exemplo, o pensamento do professor na ação docente, e que tem o pesquisador como a mediação para essa explicitação, o pesquisador que está lá, às vezes, em tempo integral, e, portanto, fazendo um esforço muito grande, essas pesquisas pós-modernas não têm gerado, isso que eu chamo do empoderamento do professor, para que o professor, ou os professores, construam referências, ou instrumentais para no momento em que o pesquisador sai da escola, eles gestarem uma nova escola. Porque o abandono dos temas, da organização do trabalho pedagógico, do trabalho coletivo na escola, da importância dos conteúdos na formação dos estudantes, da importância de considerar na apropriação dos conteúdos a alegria – o que é fundamental – mas que não é uma alegria descompromissada. Na perda da perspectiva de que a escola é uma formação do sujeito, da sua identidade, que é uma identidade pessoal, e é pública ao mesmo tempo. Quer dizer, a escola é um espaço público de formação de identidades públicas. Isso, no abandono de um processo de organização do trabalho pedagógico, por perspectivas do currículo que adentram para essa dissolução; de um planejamento, de uma explicitação de intencionalidades onde a escola quer chegar com a formação desses estudantes? A meu ver diria que essa perda de compreensão da escola como esse espaço público e da sua função social, vai trabalhando ao encontro de uma perspectiva neoliberal, de ênfase no indivíduo como consumidor. Então, o aluno na escola é visto como um cliente, inclusive o aluno da escola pública, porque os valores que vão sendo trabalhados ali, nessa dissolução, e nessa negação de explicitação dos sentidos da escola, estão gerando a presença dos valores que são mais fortes, e que os estudantes vivenciam fora da escola. E que hoje é o que: o consumo, a sexualidade virou um culto ao desenvolvimento do corpo, e do corpo não enquanto saúde, estética é ética, mas atrelado ao consumo. Qual é a orientação que a escola tem, quando as meninas de quatro anos vêm para escola com um saltinho, e uma saia jeans curtinha agarrada? Como ela vai desenvolver o corpo nas brincadeiras da escola? O que a didática está podendo orientar nesse sentido? Essa perda, eu diria, do sentido de valores e da ética, é resultado, a meu ver, da vertente pós-moderna que, ao invés de ser colocada como perspectiva de como nos ajuda a compreender e a criar novas teorias que orientem a ação escolar e docente, na avaliação, na definição dos objetivos, na explicitação de que conteúdos, você precisa assegurar que os estudantes tenham, na apropriação da língua como fenômeno fundamental para a comunicação, etc. Eu diria que as perspectivas pós-modernas contribuem fortemente para a perda de sentido da escola como espaço público. E, portanto, do seu papel transformador na sociedade.

**Lenilda Faria:** Professora, nessa questão, sobre a contribuição da didática, também me remeto ainda a duas outras: tem sido um dos nossos permanentes desafios pensar a didática como campo, como teoria do ensino; e a didática como disciplina, como proposta de formação de professores. Gostaria que pontuasse o que considera fundamental, imperativo, numa proposta de curso de didática, ou seja, aquilo que não podemos prescindir quando elaborarmos o plano de ensino desta disciplina. E ainda ligado a essa questão com o seu entendimento da pedagogia como ciência da e para a práxis educativa, no que se diferencia uma didática na formação do pedagogo e na do professor?

**Selma G. Pimenta:** Na primeira questão, o objeto de estudo da didática é o ensino. E o objeto de trabalho dos professores é o ensino. A didática orienta na medida em que ela toma os temas que devem estar presentes na relação docente, discente, conhecimento. De modo a possibilitar que os professores organizem intencionalmente o seu processo ensino, em qualquer área do conhecimento. Com a finalidade de assegurar que os educandos se apropriem desse conhecimento. Que envolve a postura diante do conhecimento, a compreensão do processo de construção do conhecimento, as formas de apropriação ativa do conhecimento, pelos estudantes, pela criança, em qualquer nível de escolaridade. Quais são os métodos a serem mobilizados para o desenvolvimento dessa postura de relação com o conhecimento? Desde a criança na sua tenra idade. Como fazer com que a criança passe do conhecimento generalizado que ela adquire em vários espaços sociais, para a organização de noções, e para os conceitos? Exemplo: a química está presente em toda sociedade hoje, no campo do supermercado. Você vai comprar um produto tem uma série de informações químicas. Qual é a noção de saúde que está ali presente? E que é explicitada para criança na hora em que a mãe diz, “você não vai comer só isso aqui, porque isso não vai dar as proteínas que você precisa nessa fase de desenvolvimento”. Você pode fazer isso com uma criança de quatro anos. Você não está ensinando química *stricto sensu*, mas está ensinando a relação dela com o conhecimento, com o mundo que é conhecimento. Então, a margarina está cheia de conhecimento. E a escola tem que fazer esse trabalho de sistematizar esse conhecimento generalizado para as noções, e para os conceitos. E isso o processo de escolarização vai fazendo até sair da universidade. Então, a didática tem que lidar com isso. Tem que lidar com a relação de trabalho no contexto de um curso, o que significa professores serem professores da 1ª, da 2ª, da 3ª e da 4ª série, e os professores das disciplinas X, Y, Z. Qual é o projeto pedagógico formativo desse curso? Então as questões do projeto pedagógico, da avaliação, do processo de ensino são estruturantes para o conhecimento didático. E que a construção da teoria didática, neste momento, inclusive trabalhando contribuições nesse movimento, passando pelas questões que vem da afetividade,

da sexualidade, do multiculturalismo etc., como você traduz isso na situação de realidade que você tem? Eu estou falando aqui, pensando nos professores que estão lá na escola básica. Os professores que estão sendo formados para essa escola, para serem professores das escolas, e, portanto nas licenciaturas. A didática tem que dotá-los da compreensão, primeira, de que ser professor e ensinar é uma tarefa educativa. Portanto, o que é educação? E, portanto, qual é a ciência que estuda a educação, e que eles têm que mobilizar? A pedagogia. E quais são os saberes pedagógicos a dominar, que vai envolver sala de aula, e nos círculos que a envolvem – o espaço escolar, a comunidade, o sistema de ensino, essa escola na sociedade – enfim, esses círculos todos não podem ser perdidos de vista, e que esse professor ao fazer o movimento que eu colocava anteriormente, é o que ele vai tendo como formação para poder ser esse bom professor, que faz a diferença no processo de educação dessas crianças, jovens no ensino médio, na universidade, e assim por diante. Então, os temas clássicos da didática, chamados assim, têm que ser garantidos na formação os professores. E como fazer isso? Entendo que a melhor forma é definir, para os temas fundantes da didática pequenos projetos de pesquisa, que os estudantes no curso de licenciatura vão desenvolver com o olhar da didática, e indo nas escolas. Ou seja, no estágio. Essa relação aqui, e é claro que a didática não faz isso sozinha, mas ela tem que delimitar com clareza qual é a parte que lhe cabe. É preciso um aprofundamento sobre a organização do ensino, que outras disciplinas podem dar, e que eu só faço referência e provocho os estudantes para irem atrás das outras disciplinas para poderem adquirir esse conhecimento. Na pedagogia, a questão é diversa. Porque os pedagogos são, numa primeira instância, produtores do conhecimento da didática. Não tem curso de formação de didatas, mas tem curso de pedagogo. Então, a didática na pedagogia tem que ser abordada de outra forma, com o acréscimo da questão da didática na educação infantil, e nos anos iniciais. E aí é um belo problema, pois eu acho que o curso de pedagogia, conforme definido nas atuais DNC, não vai dar conta de fazer isso. E a finalidade do curso de pedagogia é formar, e tem como objeto de estudo a educação como prática social, a didática aí tem que ser a produção de conhecimento sobre as diferentes formas em que o ensino é desenvolvido na sociedade. Que não só na escola. Esse foco vai fazer com que o curso de didática tenha que ter uma clareza de foco na pedagogia, porque o curso de pedagogia está produzindo o pesquisador na área da didática. E, portanto, ela terá que ter um conhecimento da didática na sua produção histórica, e, nessa produção histórica, situada. Então, tem que ir lá no Comenius e entender o que foi uma formulação da Didática Magna, no contexto histórico social, econômico, político e religioso em que a produção do Comenius se deu. E esse exercício é o mesmo que, por exemplo, o curso de física tem que fazer com seus alunos, quando ele está formando físicos. Porque ele não vai andar para lugar nenhum, se ficar transmitindo os conhecimentos da física. Se ele não explicitar, ao mesmo tempo, a

elaboração do conhecimento, portanto, o método de elaboração, de construção desse conhecimento, no contexto, ele não está fazendo a formação desse físico no sentido dele responder: qual é o sentido e o significado de ser físico hoje? Então, qual é o sentido e o significado de ser pedagogo hoje? Por isso é que eu entendo que a redução das diretrizes da pedagogia para a formação de professores, é uma perda enorme, é uma redução grande do campo da pesquisa na área da educação, e que nós vamos ter resultados – espero – ao menos que esse curso de pedagogia consiga formar esse professor para as realidades dessas faixas etárias diferentes, muito bem formados. Eu tenho dúvidas que vamos chegar a isso, pela própria compreensão de quem são os professores e as disciplinas que existem no curso de pedagogia. Mas vamos ver assim: uma aposta histórica que estou fazendo, é que ao menos, já que o curso de pedagogia ficou identificado, e reduzido como formação de professores, que ele faça isso muito bem feito. Agora, fico bastante preocupada quando vejo, como eu vi há pouco tempo numa exposição do Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Graduação, uma colega de uma universidade que é do GT de Currículo, fazer uma afirmação, seguinte: “que o ideal da escola democrática não foi realizado, e que, portanto, o conceito de democracia tem que ser substituído pelo conceito de escola justa (idéia de um francês chamado Dubet!?)”. Ele tem livros já traduzidos aqui no Brasil, chamado “A Escola Justa”. Eu não tive tempo de me aprofundar na leitura, mas quero chamar atenção que esse abandono de compromissos, e da compreensão da relação ciência e produção da existência humana, a meu ver, está presente nessa análise pós-moderna, de que a escola democrática não serve porque ela não deu conta de cumprir o seu papel na dimensão da qualidade. Então fico preocupada, porque você pega um conceito universal, que é polissêmico, que precisa ser explicitado, e qual é a contribuição da pós-modernidade a explicitar o que é democracia? Que pode ser uma panacéia. Conceito pode ser uma panacéia. Não é por acaso que ele é visto como uma panacéia, porque você tem interesses de grupos dominantes, na organização e no funcionamento do capitalismo mundial. O real, e as contradições presentes, só podem ocorrer se partir de uma compreensão de quais os fenômenos que geram e/ou geraram aquele próprio fenômeno que você está examinando. Portanto, de uma compreensão teórica sobre esse real que está diante de você. Vamos tomar um exemplo, que é o fenômeno da evasão escolar. A evasão é um fenômeno para o qual há inúmeras explicações. Agora, se eu não fizer o movimento de eu própria compreender o que gerou a evasão; quais são as decorrências de uma evasão, vamos dizer na universidade (eu estou lidando com esse tema agora aqui, na USP – e que aliás eu descobri que as universidades brasileiras, não têm claro o que é evasão). Então, a evasão no ensino superior é um fenômeno que está se mostrando presente. Nós temos algumas hipóteses iniciais, de porque ela ocorre. Agora, se eu não adentrar no fenômeno evasão, compreendendo-o como um processo da superestrutura da sociedade, e não situar esse fenômeno nos

determinantes da superestrutura, por exemplo, o econômico – e eu vou dizer em escala mundial – o econômico mundial, quer dizer, o novo capitalismo que está aí, se aprofundando, não vou ter condições de orientar como vamos superar o problema da evasão. Porque eu estou encarando-o como um problema. Então eu não estou passiva diante do fenômeno, e constatando. Mas estou buscando a compreensão desse fenômeno nas suas contradições. Por exemplo: uma primeira interpretação do fenômeno evasão, nessa universidade, é a de que os estudantes não encontram mercado de trabalho depois que se formam engenheiro, etc. Então na metade do curso ele já desiste. Essa é uma manifestação do fenômeno, certo? E aí eu posso dizer assim, se os cursos não estão dando esse resultado de inserir no mundo do trabalho, então eu vou mudar o currículo do curso para adequá-lo, de modo que o estudante possa entrar? Por que lá fora o quê ele ouve? Que ele não está preparado para fazer aquilo. Isso é a manifestação do problema, certo? Quando você vai aprofundando as raízes, e aí eu vou ser, Saviani – raízes do fenômeno – quer dizer, o que gerou ou que gera esse fenômeno na sua radicalidade. Radical com o rigor que é preciso na compreensão desse fenômeno. Radicalidade, radical, rigorosa e de conjunto no sentido de conjunto, nos vários contextos... esse movimento que eu fiz aqui dos círculos concêntricos na escola. Fico numa direção ou meramente explicativa, num determinado nível – o que não é sem conseqüências, porque mudar o currículo de formação de um engenheiro não é uma coisa simples, e que não custe, inclusive financeiramente. Eu fico... ou simplesmente eu faço essa constatação sem aprofundar as saídas que geraram – eu não vou lá na base para propor alterações significativas. No limite eu diria assim, nessa superficialidade, nesse descompromisso: então vamos acabar com o curso de graduação de engenharia, porque a sociedade não precisa de engenheiros, não é isso!? Então vamos acabar com o ensino de física no ensino médio, porque os estudantes do ensino médio, aqueles que não vão para a universidade, para o cursinho vestibular, eles não vão precisar de física. Assim você está tornando manco esse cidadão. Cidadão não é por acaso. O abandono da categoria da contradição, na perspectiva pós-moderna, nos leva, sobretudo com essa junção, não consentida, mas que ela acaba ocorrendo entre a perspectiva de direita do neoliberalismo, que é o quê? O neoliberalismo é o aprofundamento do capitalismo, ou seja, da desigualdade. A sociedade para poucos. Então, essa proximidade aqui, a pós-modernidade reforça o capitalismo. Essa pós-modernidade abandona a contradição, abandona o conceito de práxis. Que é exatamente a intencionalidade da ação dos sujeitos no mundo onde ele está. E no caso, na perspectiva da transformação do espaço onde ele está. Ele está para uma transformação mais ampla. Acho que é isso, falando meio rapidamente. Mas se necessário a gente aprofunda numa outra hora. Pode ser?

**Selma G. Pimenta:** O que ficou ainda no seu balanço?

**Lenilda Faria:** *Professora Selma, muito obrigada. A intenção foi a de trazer uma estudiosa da área, para que pudéssemos, a partir desta interlocução, termos boas questões para pensarmos as questões centrais da didática, num contexto de embates teórico-metodológicos.*

---

**NOTAS**

- <sup>i</sup> Entrevista realizada em São Paulo, 21 de Outubro de 2008. Duração: 01h52.
- <sup>ii</sup> A Defesa da tese de doutorado ocorreu no dia 15 de Junho, de 2011, sob a Orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Isabel de Almeida, com o *título As orientações educativas contra-hegemônicas das décadas de 1980 e 1990 e os rebatimentos pós-modernos na didática a partir da visão de estudiosos*. E se encontra disponível na biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- <sup>iii</sup> O GEPEFE – FEUSP, hoje, (2011) é coordenado pelos educadores: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Isabel de Almeida; Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Selma Garrido Pimenta e Prof. Dr. José Cerchi Fusari.
- <sup>iv</sup> No momento da realização da entrevista a Prof<sup>a</sup> Selma G. Pimenta esteve no cargo de Pró-Reitora de Graduação da Universidade de São Paulo-USP, que ocupou no período de 2006 a 2009.
- <sup>v</sup> O livro *O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?* teve sua 1<sup>a</sup> edição publicada em 1994, pela Cortez Editora, São Paulo, e em 2011 encontra-se na 10<sup>a</sup> edição.
- <sup>vi</sup> Joel Martins, nasceu em 27/3/1920 e morreu a 2/05/1993. Psicólogo, especialista em educação, foi professor da PUCSP, liderou no final dos anos de 1960, a criação do setor de pós-graduação; e ocupou postos na alta administração da instituição, como o de vice-reitor acadêmico e, finalmente, reitor, cujo mandato se iniciou em novembro de 1992. Educador ímpar. Influenciou gerações de professores e pesquisadores e a criação da pós-graduação no Brasil.
- <sup>vii</sup> Therezinha Fram, psicóloga, doutora em educação, docente e diretora de Escola Pública, foi membro da equipe do Secretário de Educação do Estado de São Paulo, Ulhoa Cintra.
- <sup>viii</sup> Que havia se doutorado com a orientação do prof. Dr. Joel Martins.
- <sup>ix</sup> CENAFOR - sob a forma de fundação, vinculada ao Ministério da Educação e cultura, com sede e foro na cidade de São Paulo, Estado de São Paulo, equiparou-se às empresas públicas exclusivamente para os fins da supervisão ministerial de que trata o artigo 26 do Decreto-lei N<sup>o</sup> 200, de 25 de fevereiro de 1967. Tendo por finalidade a preparação e o aperfeiçoamento de docentes, técnicos e especialistas em formação profissional bem como a prestação de assistência técnica para a melhoria e a expansão dos órgãos de formação e aperfeiçoamento de pessoal existente no País. O coordenador dos programas de Formação Contínua era, à época, o Prof. Dr. José Cerchi Fusari, responsável pela articulação entre os especialistas internos do órgão e os docentes das Universidades; a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Selma Garrido Pimenta (aqui entrevistada), no caso, era professora na PUCSP.
- <sup>x</sup> ANDE – Associação Nacional de Educação.
- <sup>xi</sup> Conferências Brasileiras de Educação.
- <sup>xii</sup> PIMENTA, Selma, G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 10<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- <sup>xiii</sup> O Livro “Professor Reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito, organizado por PIMENTA, Selma G. e GHEDIN, Evandro, foi publicado pela Cortez Editora, e hoje, (2011) se encontra em sua 7<sup>a</sup>. edição.
- <sup>xiv</sup> Trata-se de uma reprodução do quadro “As Costureiras” cujo original se encontra no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo - MAC-USP.