



X SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDBR

30 ANOS DO HISTEDBR (1986-2016)
CONTRIBUIÇÕES PARA A HISTÓRIA E
HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

18 a 21 de julho de 2016 | UNICAMP

Eixo: Pedagogia Histórico-Crítica

A DIDÁTICA CRÍTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE: FUNDAMENTOS TÉORICO-METODOLÓGICOS, RELEVÂNCIA POLÍTICO- PEDAGÓGICA E CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM

Débora Villetti Zuck (UNILA/UNICAMP)¹

Claudimara Cassoli Bortoloto (UTFPR/UNESP)²

Resumo: O objetivo deste trabalho é compreender as contribuições da Didática Crítica para a formação docente. Para tanto, a partir de revisão bibliográfica, aborda o que é didática, qual sua função e relação com a/e na formação docente, tanto em âmbito teórico como prático, no processo de ensino-aprendizagem. O objeto de estudo em tela está atrelado a questões não meramente técnicas, mas de cunho político-pedagógico, imbricado em relações sociais. E, uma vez que a didática não é neutra, está vinculada a determinados objetivos, finalidades e concepções de educação. Logo, entende-se que a didática é orientada por determinados fundamentos teórico-metodológicos, bem como é componente indispensável na formação docente e na prática pedagógica, que podem estar em sintonia com processos conservadores ou transformadores. Sinaliza-se para a relevância da Didática Crítica que, enraizada em determinado método e tendência pedagógica, quiçá na Pedagogia Histórico-Crítica, pode ser um instrumento de resistência e luta imprescindível nos dias atuais para o desenvolvimento da consciência político-pedagógica do professor, e em sua atuação profissional está comprometido com a transmissão e apropriação, por parte dos discentes, de formas mais elaboradas de conhecimentos científicos, filosóficos e artístico-culturais.

Palavras-chave: Didática; Crítica; Formação docente; Pedagogia Histórico-Crítica; Método.

1. Introdução

No âmbito da formação docente a didática tem, ou deveria ter, como função primordial possibilitar conhecimentos teórico-práticos que permitam ao professor compreender e organizar

¹ Pedagoga, Especialista em Métodos e Técnicas de Ensino e Mestre em Educação; Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Integrante do Grupo de Pesquisa em Políticas Sociais (GPPS) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)/Campus de Cascavel-PR e do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR) da Faculdade de Educação da UNICAMP; Pedagoga na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). E-mail: debi_vz@hotmail.com.

² Graduada em Ciências Sociais, Especialista em Fundamentos da Educação e em História e Região e Mestre em Educação; Doutoranda em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista (UNESP)/Campus de Araraquara; Integrante do GPPS; Docente na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)/Campus de Medianeira-PR. E-mail: claudibortoloto@yahoo.com.br.



18 a 21 de julho de 2016 | UNICAMP

o processo de ensino-aprendizagem, sem desconsiderar a educação como relação social. Isso porque a organização do trabalho pedagógico, ao qual a didática está subsumida, abrange tanto o trabalho desenvolvido em sala de aula, especificamente, e na escola e/ou universidade, globalmente, como projeto político-pedagógico.

Na atuação profissional dos professores, de diversas áreas e em diferentes níveis e modalidades de ensino, por sua vez, ocorre que a falta de conhecimentos didáticos não é questão

rara, e expressa-se em situações nas quais “sabem para si” os conteúdos específicos de suas áreas ou “não sabem explicá-lo”. O que leva a cogitar que: o domínio dos conteúdos específicos das áreas do conhecimento não é garantia de saber as formas adequadas de transmiti-lo; parecem desconhecer como ocorre o processo de ensino-aprendizagem, e os elementos que permeiam essa relação como os objetivos, a finalidade do trabalho pedagógico com conteúdos determinados, o processo de avaliação, enfim, as questões metodológicas que permeiam o como fazer para que os conteúdos sejam transmissíveis e assimiláveis, isto é, as formas adequadas

para a transformação do saber científico em saber escolar, propiciadas por processos formativos didático-pedagógicos.

Assim, a preocupação não deve ser apenas com o imediato e prático, desconhecendo os

clássicos ou, por outro lado, com aspectos teóricos, desconsiderando as questões que a realidade impõem. É preciso apreender dialeticamente as contribuições teórico-práticas para a formação docente. Remete, então, a aquisição e apropriação de conhecimentos necessários para o exercício da docência enquanto profissional, inserido num contexto histórico e com finalidades determinadas.


E sobre esse processo de apropriação, que começa na formação inicial e se estende para a formação continuada – momentos interligados de um mesmo processo de aprendizado e desenvolvimento humano –, entende-se que está ligado à noção de que as ações humanas não

são neutras ou isentas de posições. O fazer e o pensar de determinado período histórico são determinados socialmente, assim como o conteúdo e a forma do ensino, a relação entre educação e sociedade, a concepção de teoria e prática, portanto, o que é priorizado e o que é relegado à margem na formação docente, bem como o âmbito de incidência e a perspectiva didática adotada.


Isso porque, como se sabe, ao longo da história, “as circunstâncias fazem os homens,


assim como os homens fazem as circunstâncias” (MARX; ENGELS, 2007, p. 43). Os homens


18 a 21 de julho de 2016 | UNICAMP

 fazem a história, em condições determinadas, são produto das circunstâncias e da educação, ao mesmo tempo em que “as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado”, pois não cria o conteúdo de si próprio e, por isso, a mudança é a prática revolucionária (MARX; ENGELS, 2007, p. 537-538). Então, conforme Marx e Engels (1992, p. 28), “Se as circunstâncias em que este indivíduo evoluiu só lhe permitem um desenvolvimento unilateral [...] só conseguirá alcançar um desenvolvimento unilateral e mutilado.”.

Ao perseguir os meandros que engendram essa relação e seus desdobramentos, o que implica considerar o objeto aqui estudado enquanto determinado e determinante, questiona-se:

 Qual a formação que a didática deve propiciar aos professores? Uma formação desvinculada da realidade e da prática social? Apenas restrita e limitada à sala de aula? A par do arcabouço teórico (qual?), que propicie encaminhamentos teórico-metodológicos? Uma formação com que finalidade? Calcada na aparência ou na essência do fenômeno educativo? Enfim, qual didática? Procurando suscitar respostas a estas indagações e para o problema da pesquisa que originou este trabalho: Como a Didática Crítica pode contribuir para a formação docente que permita um desenvolvimento pedagógico para além da unilateralidade? Compreende-se que esse problema, por sua vez, está atrelado aos fundamentos teórico-metodológicos da didática, imbricada aos conhecimentos da Pedagogia, e sua apreensão, sem desconsiderar os aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais que o interferem, poderá trazer subsídios para vislumbrar uma resposta possível à problemática enunciada³.

 Desta forma, a investigação ora sistematizada neste trabalho, objetiva, centralmente, compreender as contribuições da Didática Crítica para a formação docente; e, especificamente, conceituar e categorizar didática; entender a relação entre didática, métodos e técnicas de ensino e formação docente; e identificar os fundamentos teórico-metodológicos da Didática Crítica.

Para tanto, o desenvolvimento do trabalho funda-se nos estudos de natureza teórica tomando como recurso a revisão bibliográfica, a partir do contato do pesquisador com o que já foi produzido sobre o tema, uma vez que, segundo Severino (2007), a pesquisa de fonte bibliográfica é desenvolvida com base nos registros decorrentes de pesquisas anteriores. A 

³ O problema da realidade que esta pesquisa procura resolver emerge da prática, a partir de minha atuação como docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental e no Ensino Superior, bem como enquanto pedagoga no Ensino Superior.

18 a 21 de julho de 2016 | UNICAMP

pesquisa é explicativa quanto aos objetivos, a fim de ir além da descrição e da aparência do objeto estudado, perseguindo seu cerne – pois se a aparência coincidissem com a essência não seria necessária a ciência (MARX, 1985) –, e será realizada a análise de conteúdo dos materiais disponíveis, de cunho qualitativo.

Entende-se, ainda, que na pesquisa em educação, a função do pesquisador está correlacionada à necessidade de uma concepção dinâmica da realidade social, numa abordagem que considere a historicidade, a relação e a interdependência dos fenômenos sociais. Pois, se não servir aos processos de transformação da essência da realidade social estará servindo aos de sua conservação, uma vez que “Todo ato de pesquisa é um ato político” (ALVES apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 6), e “Pesquisamos a realidade precisamente porque não a conhecemos por inteiro ou porque nunca a conhecemos de modo suficiente.” (DEMO, 2008, p. 76).

Na sistematização do estudo, o trabalho segue a seguinte organização: inicialmente, busca-se uma aproximação com o conceito de didática, bem como sua relação na formação docente; na sequência, categorizando-a, a didática é abordada no contexto histórico, apreendendo seus determinantes; adentra-se, então, no debate sobre a Didática Crítica, visualizando suas raízes em determinado método e tendência pedagógica presente na história da educação brasileira. Por fim, aponta-se para sua relevância e salienta-se que pode ser um meio de resistência e luta, expressa em termos políticos-pedagógicos.

2. O conceito de didática: uma aproximação necessária

O entendimento sobre didática varia, em alguma medida, segundo autores, mesmo entre aqueles inicialmente vinculados à perspectiva crítica. Candau (1987) entende-a como reflexão sistemática e que busca alternativas para os problemas da prática pedagógica, tratando sistematicamente do “que fazer” educativo, e que tem como objeto de estudo o processo de ensino-aprendizagem, em sua múltipla dimensão: humana, para que fazer; técnica, o saber fazer; e político-social, porque fazer.

Libâneo (1994) situa a didática como principal ramo de estudo da Pedagogia e a entende como teoria do processo de ensino para unir a preparação teórica e prática na formação profissional do professor. Para tanto, estuda os objetivos, os conteúdos, os métodos, as conexões entre ensino e aprendizagem, as condições e as formas que vigoram no ensino, os

18 a 21 de julho de 2016 | UNICAMP

fatores materiais e sociais reais que determinam a relação entre ensino e aprendizagem, o que realmente ocorre na sala de aula.

Na formação de professores, a didática integra teoria e prática na configuração do trabalho docente, ou seja, corresponde a função de efetivação da tarefa de ensinar por meio de

um conjunto de operações coordenadas entre si: planejamento, direção do ensino e da aprendizagem e avaliação. Além disso, Libâneo (1984, p. 40) esclarece que

A questão dos métodos [de ensino] se subordina à dos conteúdos: se o objetivo é privilegiar a aquisição do saber, e de um saber vinculado as realidades sociais, é preciso que os métodos favoreçam a correspondência dos conteúdos com os interesses dos alunos, e que estes possam reconhecer nos conteúdos o auxílio ao seu esforço de compreensão da realidade (prática social).

Segundo o autor, a didática propicia

[...] uma contribuição indispensável à formação dos professores, sintetizando no seu conteúdo a contribuição de conhecimentos de outras disciplinas que convergem para o esclarecimento dos fatores condicionantes do processo de instrução e ensino, intimamente vinculado com a educação e, ao mesmo tempo, provendo os conhecimentos específicos necessários para o exercício das tarefas docentes (LIBÂNEO, 1994, p. 74).

Libâneo (2006) afirma, ainda, a didática como disciplina integradora que envolve um conjunto de conhecimentos e contribuições de vários campos, tais como: teoria da educação, teoria do conhecimento, Psicologia, Sociologia, Filosofia, História, entre outras. Pois, conforme o autor, à explicação do fenômeno educativo, contribuem várias áreas do conhecimento, por meio dos conceitos inerentes as suas matrizes epistemológicas, mas é a Pedagogia que o tem como cerne.

Castro (2006, p. 21) também situa a didática no campo da teoria do ensino ao explicitar que “tem uma determinada contribuição ao campo educacional, que nenhuma outra disciplina poderá cumprir. E nem a teoria social ou a econômica, nem a cibernética ou a tecnologia do ensino, nem a psicologia aplicada à educação atingem o seu núcleo central: o Ensino”.

A didática pode ser entendida, então, como a teoria do ensino enquanto totalidade concreta, cujo fenômeno específico é a aula. Seu objeto de estudo é o processo de ensino-aprendizagem e, para entendê-lo, persegue suportes, vinculando-se aos vários fundamentos históricos, psicológicos, sociológicos, filosóficos, pedagógicos, antropológicos, econômicos que constituem-se em aportes à educação e formação docente.

Segundo Veiga (1994) a didática é uma disciplina teórico-prática do curso de formação de professores que tem como objeto de estudo o ensino, ponto de convergência de princípios,

18 a 21 de julho de 2016 | UNICAMP

pressupostos e teorias provenientes da história, da filosofia, da psicologia, da sociologia da educação. E que fornece orientações necessárias para tornar o processo de ensino uma ação intencional e sistemática, não se limitando ao instrumental, as técnicas. Mas sim que envolve uma reflexão mais ampla, repensada a partir da análise das experiências concretas e dos problemas da prática dos professores.

Também para Rays (2008, p. 12), a didática não pode ser caracterizada como um processo acabado e esclarece que a dimensão meramente instrumental (técnica), não-crítica da didática escolar, desprovida de senso histórico, contrapõe-se à didática escolar crítica, que “entende que todo ato educativo tem especificidade própria e varia conforme as circunstâncias do contexto histórico em que o mesmo ocorre”, ou seja, é uma didática contextualizada.


Nesse debate, Boulos (1991, p. 96) indica que a questão fundamental da didática é o método de ensino “que tem sido obscurecido pela abordagem instrumentalista que se caracteriza pela consideração isolada e desconexa de técnicas e procedimentos de ensino, sem referência a seus fundamentos mais gerais”.

Para Rays (2008, p. 15) a função da didática é


[...] proporcionar meios para o educador realizar mediações entre os conteúdos-meios-fins da educação, com suas respectivas consequências pedagógicas e políticas explicitamente definidas. Lutar e comprometer-se, pois, com a necessidade que a sociedade de classe tem de uma prática pedagógica crítica. Com esse propósito, os conteúdos-meios-fins da ação didática necessitam ser trabalhados de forma não atomizada, isto é, como uma totalidade coerente e coesa, não esquecendo de que a ação didática desenvolve-se dentro de estruturas sociais nas quais os destinos da prática social são amplamente diversificados.

Segundo o referido autor, inicialmente, o político determina o pedagógico do ato didático. Porém, aquele não pode prescindir deste, pois elemento de organização e de processamento do trabalho docente, ocorrendo uma integração dialética entre político e pedagógico e deste com o didático. Rays (2008, p. 17) esclarece que o político trata dos fins e o técnico dos meios, e são, concomitantemente, unidade e diversidade. Pois, “A compreensão teórica e a compreensão prática do fazer didático não ocorrem separadamente, porque constituem um processo único, complexo e dialético.” Em decorrência, o ensino se relaciona a intervenção pedagógica, que é política, histórica, cultural, contextualizada. E à didática se aplica o conceito de plasticidade, no sentido de o trabalho docente assumir a capacidade de agir criticamente sobre si, pois ligado à noção de transformação do ser humano e da sociedade como um todo não atomizado.


18 a 21 de julho de 2016 | UNICAMP



Em relação ao método, para a análise do polo epistemológico e de suas relações com a realidade em que ocorre a ação didática, Rays (2008, p. 13) o justifica da seguinte forma: “em razão da contradição ser a causa essencial de todo e qualquer ato educativo e constituir-se no núcleo principal da dialética”, uma vez que a prática social transformadora é entendida como uma prática autenticamente revolucionária (CURY, 1985, p. 27 apud RAYS 2008, p. 13-14).




Sobre esse aspecto no campo didático, vale salientar, “há uma relação entre os métodos próprios da ciência que dá suporte à matéria de ensino e os métodos de ensino”, pois a “metodologia compreende o estudo dos métodos, e o conjunto dos procedimentos de investigação das diferentes ciências quanto aos seus fundamentos e validade, distinguindo-se das técnicas que são a aplicação específica dos métodos”, uma vez que técnicas, recursos ou meios de ensino são seus complementos (LIBÂNEO, 1994, p. 53).




Isso remete, conforme Garutti e Oliveira (2012, p. 2818), a necessidade de distinção entre método científico-filosófico (compreensão do conhecimento entre sujeito-objeto) e método de ensino: “Ambos os métodos pertencem ao campo das ciências, todavia, o caminho que a inteligência percorre para apreender a realidade não é o mesmo que a inteligência percorre para apropriar-se daquilo que já foi descoberto e sistematizado, tornado patrimônio científico e cultural da sociedade”. Logo, embora tradicionalmente os termos sejam tomados como equivalentes, metodologia científica refere-se ao método de conhecimento da realidade e metodologia de ensino a didática, a apresentação do conhecimento da realidade, que precisa ser apreendida.

Feita esta ponderação, Martins (1998, p. 23) esclarece também que




[...] a didática expressa uma prática pedagógica que decorre da relação básica do sistema capitalista num momento histórico determinado; portanto como as classes sociais se relacionam vão se materializar em técnicas, processos, métodos, tecnologias, inclusive processos pedagógicos que se realizam através de uma certa relação pedagógica.




Assim, os métodos e as técnicas de ensino estão vinculados à didática e decorrem de um entendimento político-pedagógico. Significam um ordenamento do ensino, implicando recusa à improvisação, pois orientam, teórica e praticamente, o ensino e a aprendizagem, expressando a concepção e execução do processo, o “como se ensina” (ARAÚJO, 2006).


Freitas (1995), por sua vez, entende que a teoria pedagógica, em sentido restrito como didática – cuja condição de produção é a interdisciplinaridade, a interpenetração de método e


18 a 21 de julho de 2016 | UNICAMP

 conteúdo – relaciona-se com a busca de regularidades subjacentes às metodologias de ensino específicas, ou seja, o que há de comum na prática de ensino das várias disciplinas.

Para o autor, a didática está subsumida a organização do trabalho pedagógico, que ocorre em dois níveis: na sala de aula, predominantemente; e no projeto político-pedagógico da escola, globalmente. E, ao tratar desse aspecto, adverte que não se pode esquecer que a organização do trabalho, dentre ela o pedagógico, ocorre dentro “de uma organização social historicamente determinada. [portanto] As formas que essa organização assume, na escola, mantêm ligação com tal tipo de organização social”, (FREITAS, 1995, p. 98).

 Na sociedade capitalista, a educação formal tem na escola seu principal lugar de realização, por meio do ensino, de forma intencional, desenvolvida e sistemática. E sua organização expressa uma concepção de educação, uma dada relação entre educação e sociedade, uma formação de homem com fins determinados que precisa ser entendida historicamente.

 Em sentido amplo, os conhecimentos pedagógicos e a Pedagogia, ciência da e para a educação, devem estar a serviço dos educadores, na responsabilidade social que tem e na solução de problemas concretos (FREITAS, 1995). Isso porque, a Pedagogia estuda o processo educacional em sua totalidade e em sua especificidade, que refere-se à identificação dos elementos necessários à constituição da humanidade em cada ser humano, ou seja, dirige-se à humanização da geração em desenvolvimento e as formas mais adequadas de atingir essa finalidade (SAVIANI, 1984 apud FREITAS, 1995).

 Conforme Saviani (2000) a questão central da Pedagogia é a questão dos métodos, dos processos, o problema das formas, e não o conteúdo, o saber sistematizado como tal. Mas àquela questão só faz sentido quando viabiliza o domínio de determinados conteúdos, remetendo ao problema da transformação do saber elaborado em saber escolar.

Assim, enquanto “teoria pedagógica de caráter prático, ou seja, teoria que busca prover respostas as demandas apresentadas pela sociedade à área pedagógica, sobre o desenvolvimento da prática no dia-a-dia da sala de aula, por meio de princípios construídos sobre a realidade concreta dessa prática” a didática envolve um saber que implica centralmente no como ensinar e da atuação da Pedagogia no processo de como transformar o saber científico em saber escolar (OLIVEIRA, 1993 apud TAVARES, S/D, p.1).

18 a 21 de julho de 2016 | UNICAMP

E, coadunando com esse aspecto, Tavares (s/d) entende a Didática como uma concepção de ensino e prática social articulada a outras práticas sociais na formação histórico-social. O que impõe situá-la no tempo e no espaço, a fim de visualizar seus determinantes.

3. A didática no contexto histórico: determinantes da prática pedagógica

Conforme Alves (2005) a organização do trabalho didático não ocorreu sempre da mesma maneira e sim correspondeu ao seu tempo, ou seja, teve formas históricas. No entendimento do autor, a categoria trabalho didático é atrelada a categorias mais centrais, como trabalho e organização técnica do trabalho, educação e escola. Aproximação necessária, porque as transformações do trabalho na sociedade interferem nas relações que são estabelecidas em seu interior, afirmando que cada época produz sua relação educativa.

Alves (2005) identifica na Didática Magna de Comênio, na proposta e nos procedimentos de “ensinar tudo a todos”, a centralidade da categoria trabalho didático e sua base material, a produção manufatureira, que fundamentam a forma de organização da escola moderna, cuja gênese está na transição entre a forma individual e coletiva de ensino, entre os séculos XV e XVI. E expressou a necessidade de uma instituição educacional especializada, organizada e sistemática, com uma função precisa.

Até a época medieval, a relação educativa era, sobretudo, uma relação não-sistemática entre um educador e um educando. A educação sistemática, antes da modernidade, equiparava-se a outras atividades de natureza artesanal, sendo sujeitos do processo o educador, designado de mestre ou preceptor, em relação ao educando, o discípulo. Na sociedade feudal, o mestre artesão expressava o trabalhador que detinha o domínio pleno, no âmbito teórico e prático, da atividade a qual se dedicava. E, de forma mediada na educação, o mestre dominava todas as etapas e operações da atividade de ensino, de formação humanística (ALVES, 2005).


Sob a perspectiva da manufatura, Comênio pensou o trabalho didático, a divisão do ensino em etapas, graus e níveis, estabeleceu áreas de conhecimentos que compunham o plano de estudos e desenvolveu a tecnologia fundamental: o manual didático. E esses elementos, associados à instituição que emergiria – “oficina de homens” –, também produziram um profissional específico, ou melhor, especializado. Assim, segundo Alves (2008, p. 106), a Didática para Comênio “constitui uma proposta de educação para a sociedade; visa atender necessidades sociais e mobiliza, para a sua consecução, os recursos mais avançados produzidos pela humanidade em seu tempo”.

18 a 21 de julho de 2016 | UNICAMP



Logo, Alves (2005), depreende que cada época produz sua relação educativa, ou seja, a) uma forma de educador e uma forma de educando; b) determinados recursos didáticos, envolvendo procedimentos a serem adotados e conteúdos para o processo de transmissão do conhecimento; e c) um espaço físico. Em decorrência, compreende que a educação, e propriamente o ato de ensinar, é histórica, pois visa atender necessidades sociais postas pelo tempo e, para isso, mobiliza o que é necessário para sua realização.

Ao buscar identificar as propostas pedagógicas presentes na educação e os enfoques do papel da didática, bem como os fundamentos teóricos e metodológicos, Veiga (1994; 2004) releva aspectos relevantes, sociais, econômicos, políticos e educacionais, na retrospectiva histórica da didática no Brasil. E que, de certa forma, explicitam no contexto do país, em várias épocas, os aspectos da relação educativa apontados por Alves (2005).



Desde a abordagem da escola tradicional, no contexto colonial e de economia agro-exportadora, sob a forma da vertente religiosa (1549-1759), o trabalho dos jesuítas no campo educacional seguia o plano de instrução baseado na *Ratio Studiorum* (razão de estudo), com a formação do homem universal, humanista e cristão/cultura geral e enciclopédica, enquanto os indígenas eram catequizados. Os pressupostos didáticos eram: o estudo privado; o mestre prescrevia a matéria e o horário; aulas expositivas; repetições para decorar; desafios estimulando a competição; exames orais e escritos; centrado no caráter formal com base no intelecto e marcado pela visão essencialista do homem – criação divina e imutável. Na vertente leiga (1759-1930), com a derrubada do plano de instrução dos jesuítas e sua expulsão por Marquês de Pombal, são instauradas aulas-régias, com professores leigos e, a partir de 1870, é suprimido o caráter religioso da educação escolar. O Estado assume a laicidade do ensino, mas mantém o caráter essencialista de homem, de natureza racional (VEIGA, 1994; 2004).

Segundo a referida autora, a teoria pedagógica tradicional enfatiza o ensino humanístico de cultura geral; é centrada no professor, autoridade inquestionável, que transmite verdades enciclopédicas; a relação é hierárquica e o aluno é tomado como ser receptivo e passivo; o método de ensino é concebido como um processo universal e lógico, que segue a organização em etapas metodológica, os passos formais de Herbart. Saviani (2003) explicita que esses passos metodológicos se referem: 1) A preparação dos alunos, cuja iniciativa é do professor, recorda a lição anterior, o já conhecido; 2) A apresentação de novos conhecimentos por parte do professor põe diante do aluno um novo conhecimento que lhe cabe assimilar; 3) A

18 a 21 de julho de 2016 | UNICAMP


assimilação de conteúdos transmitidos pelo professor ocorre por comparação com conhecimentos anteriores, o novo é assimilado a partir do velho, identifica e destaca o diferente entre elementos já conhecidos; 4) A generalização é a identificação de todos os fenômenos correspondentes ao conhecimento adquirido, de todos os elementos que integram a mesma classe de fenômeno; e 5) A aplicação coincide com as “lições de casa”, exercitando demonstrar se aprendeu, se assimilou ou não o conhecimento (SAVIANI, 2003). Conforme o referido autor, nesta perspectiva, ao ensino corresponde uma aprendizagem. A preparação da lição seguinte começa recapitulando a anterior, pela correção da lição de casa, dos exercícios, que permitem verificar se os conteúdos foram assimilados pelos alunos ou se devem ser reforçados com novos exercícios, em que a aprendizagem se prolongue um pouco mais até ser efetivada, e passar para um novo conhecimento.

Para Saviani (2003), esta forma de ensino está articulada ao produto da ciência, a transmitir os conhecimentos obtidos pela ciência que já estão sistematizados e incorporados ao acervo cultural da humanidade. Centra-se no professor, o adulto, que domina os conteúdos logicamente estruturados e organizados e estrutura-se por meio do método pedagógico que é expositivo, identificado com passos formais que correspondem ao esquema do método científico indutivo, formulado por Bacon no interior do movimento filosófico do empirismo, base de desenvolvimento da ciência moderna.

Portanto, a didática, na tendência pedagógica tradicional, é centrada nos conteúdos, sendo entendida como conjunto de regras, dissociada do social e do político, e não tem como ponto de partida os problemas do cotidiano da sala de aula. A prática é a aplicação da teoria e a disciplina é a forma de garantir a atenção, o silêncio e a ordem (VEIGA, 1994, 2004).

A autora identifica que o movimento de renovação da didática tradicional, com a escola nova (1930-1945), ocorre num contexto educacional de confronto entre a concepção humanista tradicional (católica) e a humanista moderna (os pioneiros), baseada na visão de homem centrada na existência, na vida, na atividade e valorização do aluno enquanto ser ativo e potencial; predominam aspectos psicológicos sobre o lógico; o método de ensino é ativo: aprender a aprender; e o conteúdo é reduzido à forma/modo de transmissão; é valorizado o relacionamento positivo e amigável entre aluno e professor para atingir um clima de harmonia e interação; acentua o caráter prático e útil; difunde centros de interesse, método de projetos,

18 a 21 de julho de 2016 | UNICAMP




estudo dirigido; o ensino é tomado como um processo de pesquisa, fundamentado na perspectiva de Dewey.

Segundo Saviani (2003) esta perspectiva tem como ponto inicial: 1) A atividade, que é de iniciativa dos alunos, suscitando determinado problema; 2) O problema, como um obstáculo que interrompe a atividade dos alunos e precisa ser resolvido, e provocaria o passo seguinte; 3) O levantamento, a coleta de dados, a partir dos quais seria realizado o passo subsequente; 4) A formulação da hipótese, explicativa do problema questionado, empreendendo professor e alunos; e 5) A experimentação, que permitiria confirmar ou rejeitar as hipóteses formuladas.

Estes passos, para o autor supracitado, seguem o processo de descoberta de novos conhecimentos do método científico, do modelo experimentalista ao qual Dewey se filia. O ensino aqui está articulado ao processo de desenvolvimento da ciência, a pesquisa, privilegiando o processo de obtenção dos conhecimentos. Está centrado numa pedagogia ativa, nas motivações e interesses da criança, em desenvolver procedimentos que a levem a posse de conhecimentos que respondam suas dúvidas e questionamentos.

A didática é concebida então, na tendência pedagógica escolanovista, como o conjunto de ideias e métodos privilegiando a dimensão técnica, fundamentada nos pressupostos psicológicos e experimentais na metodologia (VEIGA, 1994; 2004).

Para Saviani (2003, p. 66) “A crítica escolanovista atingiu não tanto o método tradicional, mas a forma como esse método se cristalizou na prática pedagógica, tornando-se mecânico, repetitivo, desvinculado das razões e finalidades que o justificavam”. E aponta que a proposta metodológica da Escola Nova pode ser avaliada também por suas consequências na prática pedagógica, pelo efeito de, por sua vez, aprimorar a educação das elites e esvaziar ainda mais a educação das massas, contribuir para o afrouxamento da disciplina e pela secundarização da transmissão de conhecimentos, para desorganizar o ensino nas escolas, rebaixando o nível da educação destinada às camadas populares.



Conforme Veiga (1994, 2004), com o predomínio de novas ideias e lutas ideológicas (1945-1960), entre escola particular e escola pública, é articulada uma didática que se inspira no liberalismo e no pragmatismo afirmando a predominância dos processos metodológicos em detrimento da aquisição dos conhecimentos. A crise do escolanovismo articula a tendência tecnicista, assumida pelo grupo militar pós 1964 e os descaminhos da didática. Sob influência

18 a 21 de julho de 2016 | UNICAMP

do positivismo, essa tendência é calcada: nos pressupostos da neutralidade científica, decorrente da racionalidade, eficiência e produtividade.

Além disso, há uma fragmentação do processo: especialistas projetam, professores executam. Conforme Saviani (2003, p. 13), há também uma centralização, pois no processo de concepção, de planejamento do ensino, a coordenação e controle ficam a cargo de especialistas “supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais”. Com isso, cresceu nas escolas um processo de burocratização, com instruções detalhadas de como proceder nas tarefas e fragmentação que inviabilizava a realização do trabalho pedagógico, pois o que importava era o fazer, sendo a prática de ensino tomada como treinamento. Assim, se antes eram o professor, depois o aluno, aqui o eixo do processo de ensino são as formas, a organização racional dos meios.

Veiga (1994; 2004) evidencia ainda, que há uma ruptura com a perspectiva psicológica por meio da implantação da tecnologia educacional, em prol da eficácia e eficiência do processo de ensino. Na organização racional do processo, tem a didática como estratégia para alcançar os produtos previstos, por meio de planos elaborados segundo metas prefixadas, ou seja, o planejamento e as estratégias tem a supremacia.

Conforme a autora, o ensino é mecanizado e alicerçado na tecnologia educacional, com elaboração de materiais instrucionais (livros descartáveis), sendo a avaliação classificatória. A teoria é comandada pela ciência e a prática é a aplicação da teoria assegurada pela tecnologia educacional: os meios são o centro do processo.

A partir de 1974, com a abertura gradual do regime ditatorial e a crítica à educação tecnicista, a didática acompanha o discurso das teorias crítico-reprodutivistas: busca desmistificar e evidenciar o conteúdo ideológico do ensino; entende a educação no contexto social, mas ao negar a especificidade didático-pedagógica/sua dimensão técnica – ainda que denuncie a falsa neutralidade do técnico – e privilegiar sua dimensão política, prevalece o formalismo social e deixa de lado os vínculos da relação professor-aluno (VEIGA, 1994; 2004).

Segundo Saviani (2000; 2003), esta teoria é capaz de fazer a crítica ao existente, de explicar seus mecanismos, mas não tem proposta de intervenção prática, limita-se a constatar, não propondo uma ação direcionada a escola, pois considera que ela não poderia ser diferente do que é, sendo que a prática pedagógica do professor situa-se no âmbito da violência simbólica, da inculcação ideológica e/ou da reprodução das relações de produção.



18 a 21 de julho de 2016 | UNICAMP

Nos anos 1980, no contexto de democratização da sociedade e de compromisso por sua transformação, a didática é questionada e inicia-se o movimento em torno de sua revisão, partindo da concepção crítica da educação: de homem como ser concreto; de educação identificada com o processo de hominização e comprometida com os interesses das camadas economicamente desfavorecidas; e de escola como espaço de negação da dominação. E essa preocupação, da concepção dialética na filosofia da educação, vai além do empenho individual de sistematização, isolado, e se torna objeto de um esforço coletivo (SAVIANI, 1984 apud VEIGA, 2004). Ou seja, em torno da Pedagogia Histórico-Crítica que emerge se insere na tentativa de superar tanto os limites das Pedagogias não-críticas (Tradicional, Escolanovista e Tecnicista) como os da Pedagogia crítico-reprodutivista (SAVIANI, 2003).

A didática, então, auxilia o processo de politização do futuro professor: clarifica o papel sócio-econômico; vai além de métodos e técnicas; trabalha relações; conteúdo e forma; técnica e política; ensino e pesquisa. Sua contribuição está em clarificar a função política da educação, da escola e do ensino.


[...] o enfoque da Didática, de acordo com os fundamentos da Pedagogia Crítica, deverá trabalhar no sentido de ir além dos métodos e técnicas, procurando associar escola-sociedade, teoria-prática, bem como desenvolver uma alternativa que supere a relação dicotômica entre a pedagogia e a política, dotadas de especificidades próprias, porém inseparáveis por se constituírem em modalidades específicas de uma prática, a prática social. Saviani reafirma isto, observando que 'Cumpra, portanto, não confundi-los, o que redundaria em dissolver uma na outra (a dissolução da educação na política configuraria o politicismo pedagógico do mesmo modo que a dissolução da política na educação implicaria o viés do pedagogismo político)'. (SAVIANI, 1983, p. 88 apud VEIGA, 1994, p. 67-68).


Todavia, nos anos 1990, com o projeto neoliberal, a didática ganha enfoque "modernizador" e instrumental ligada à concepção da Pedagogia das/por competências e a avaliação dos resultados. Nesses casos, restringindo-se: a um conjunto de informações técnicas para o exercício da docência, limitada a preparação prática daquele que faz, mas não conhece os fundamentos do fazer, isto é, em detrimento a teoria; e que deixa à margem a relação da escola com a realidade social, mais ampla que aquela.


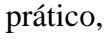
Conforme, Faria (2012), há, na esteira do impacto e/ou rebatimento do ideário pós-moderno na produção didática, junto ao retrocesso que a permeia, a retirada de seu compromisso central com o ensino, ao mesmo tempo em que se evidenciam o desprezo pelas questões da Pedagogia e da didática, por posições sociológicas e culturais.

De sua afirmação à negação, a didática é contestada e acusada de inócua e prejudicial:


18 a 21 de julho de 2016 | UNICAMP

 A acusação de inocuidade vem geralmente da parte de professores dos graus mais elevados de ensino, onde sempre vingou a suposição de que o domínio do conteúdo seria o bastante para fazer um bom professor (e talvez seja, na medida em que esses graus ainda se destinem a uma elite). A acusação de prejudicial vem de análises mais críticas das funções da educação, em que se responsabiliza a Didática pela alienação dos professores em relação ao significado de seu trabalho (SALGADO, 1982, p. 16 apud CANDAU, 1987, p. 12).

Tal problemática, para Candau (1987) está alinhada ao contexto educacional e político-social em que se situam, bem como, à redução, dissociação ou justaposição entre suas dimensões.  Ao tomar a dimensão humana como eminentemente subjetiva, individualista, afetiva, de relação interpessoal centrada na aquisição de atitudes, mais do que um problema de técnica e ao estar desvinculada das condições sociais, econômicas e políticas, torna-se unilateral e reducionista. Já ao privilegiar a dimensão técnica, toma o processo de ensino-aprendizagem como ação intencional, sistemática, considera-o objetivo e racional, de forma instrumental, mas ao se dar de forma isolada das demais dimensões é vista como supostamente neutra e tecnicista. A dimensão político-social, por sua vez, é inerente ao processo de ensino-aprendizagem, pois impregnada em toda prática pedagógica, embora na análise da didática ao longo dos tempos, verifique-se, em dado momento, uma afirmação do técnico e o silenciamento do político, pressupondo neutralidade, ou de afirmação do político e negação do técnico, contestando a didática.


Portanto, ao considerar os aspectos abordados anteriormente,  depreende-se que a didática se categoriza ao longo dos tempos na formação histórico-social brasileira e está em estreita relação com esta. Além disso, revela uma materialidade expressa em âmbito teórico-prático, em como se pensa e realiza o processo de ensino-aprendizagem,  vinculada a tendências pedagógicas.


4. Didática Crítica e Pedagogia Histórico Crítica: contornos e desafios


 Para Veiga (2004; 1994, p. 75) “A Didática Crítica busca superar o intelectualismo formal do enfoque tradicional, evitar os efeitos do espontaneísmo escolanovista, combater a orientação desmobilizadora do tecnicismo e recuperar as tarefas especificamente pedagógicas, desprestigiadas a partir do discurso reprodutivista.” (VEIGA, 1994, p. 75). Pois, assentada nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, procura superar dicotomias, reducionismos e formalismos evidenciados nas demais teorias pedagógicas.


18 a 21 de julho de 2016 | UNICAMP


Persegue compreender e analisar a realidade social na qual a escola está inserida, pois

 entende a contradição da educação numa sociedade de classes, enquanto determinada e determinante. Concebe a escola como parte integrante da sociedade, instância de difusão do conhecimento, cuja função primordial é o ensino, a unidade entre teoria e prática.

 Esta unidade, entre teoria e prática, deve ser o núcleo articulador da formação docente e constitui uma relação, simultânea e recíproca, de autonomia e dependência, entre esses dois componentes indissolúveis da práxis, “atividade teórico-prática, ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro” (VÁSQUEZ, 1977, p. 241 apud CANDAU, 1995, p. 55).


 A Didática Crítica centra-se na formação do ser humano e a relação pedagógica assenta-se na autonomia e na reciprocidade dos sujeitos que fazem parte do processo formativo. O aluno, um ser concreto, situado historicamente, traz um saber que lhe é próprio, que precisa ser valorizado e reelaborado para de forma consciente gerar mudanças. O professor pode tornar possível a ruptura entre a experiência pouco elaborada e dispersa dos alunos em direção aos conteúdos culturais universais que são permanentemente reavaliados frente à sociedade (VEIGA, 1994; 2004).

 A Didática Crítica está compromissada com “o ensino voltado para os interesses das classes populares, com a transformação das relações de opressão e dominação e com a democratização da escola pública; com o entendimento da sala de aula como espaço de progressão próprio do saber didático-prático.” (TAVARES, s/d, p. 1).

 Cabe assinalar que, uma didática que se proponha crítica não pode prescindir que, na análise de Marx, a crítica: opõe-se a uma realidade concreta; é materialista, conduz-se sobre o real, em determinado momento histórico concreto; está inserida numa totalidade histórica e social; deve explicitar a relação entre os valores educativos e as condições materiais subjacentes aos mesmos e contribuir para destruir suas bases; deve situar a educação no contexto de produção e reprodução capitalista, explicitando sua função nesse processo; e precisa localizar as tendências (no campo da educação) existentes na sociedade, buscando a solução para antíteses nelas possíveis (ENGUITA, 1985 apud FREITAS, 1995).

Portanto, verifica-se que há uma relação entre Didática Crítica e determinada tendência pedagógica na educação brasileira, tratando-se de uma perspectiva que está enraizada no


18 a 21 de julho de 2016 | UNICAMP




pensamento marxista, que tem com ponto de referência 1979, momento em que se estruturou a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC),

Histórico: Porque nesta perspectiva a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua transformação. Crítica: Por ter consciência da determinação exercida pela sociedade sobre a educação (SAVIANI apud GASPARI; PETENUCCI, 2007, p. 04).

Refere-se à dimensão histórica e o caráter de articulação com os determinantes sociais da educação. A PHC é, pois, “o empenho em compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo” e a concepção pressuposta nela “é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana” (SAVIANI, 2000, p. 102).




Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 2008, p. 69).



Por conseguinte, uma proposta didático-pedagógica, na formação docente, assentada nos passos do método dialético do conhecimento, necessita de uma postura que compreenda o movimento que constitui e transforma um objeto, a contradição, ou seja, uma abordagem dialética, do método materialismo histórico-dialético, instrumento de análise para compreender e transformar a realidade, pois a dialética é teoria do movimento da realidade, teoria que busca captar o movimento objetivo do processo histórico (SAVIANI, 2000).

Conforme Konder (2008, p.7-8) a dialética “[...] é modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação”. Seu fundamento está exposto por Marx na 11ª tese sobre Feuerbach: “Os filósofos têm se limitado a interpretar o mundo; trata-se, no entanto, de transformá-lo” (MARX apud KONDER, 2008, p. 85).

A PHC é uma teoria pedagógica e



A teoria exprime interesses, exprime objetivos, exprime finalidades; ela se posiciona a respeito de como deve ser – no caso a educação –, que rumo a educação deve tomar e, neste sentido, a teoria é não apenas retratadora da realidade, não apenas

18 a 21 de julho de 2016 | UNICAMP

explicitadora, não apenas constatadora do existente, mas é também orientadora de uma ação que permita mudar o existente (SAVIANI, 1980, p. 163 apud CANDAU, 1995, p. 59).

Saviani (2000, p. 89) compreende que, enquanto referência para pensar as demais formas de educação na atual sociedade, “a escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade”. O que implica método e formas de organizar o conjunto das atividades que ocorrem no espaço e tempo escolar, seu currículo.

Assim, em relação à didática, para a PHC, deve ter em vista que,


[...] a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto como ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social (problematização), [...] dispor os instrumentos teóricos e práticos para sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (SAVIANI, 2008, p. 422).

Esse método pedagógico, conforme Saviani (2000; 2003), tem como ponto de partida a prática social, comum ao professor e aos alunos, porém ambos se posicionam diferentemente, enquanto agentes sociais diferenciados e pedagogicamente também há uma diferença entre eles, pois estão em níveis diferentes de compreensão de conhecimento e de experiência da prática social.

Assim, a problematização consiste na identificação dos principais problemas postos pela prática social, detectando que questões precisam ser resolvidas na prática social e que conhecimento é preciso dominar.


Para tanto, será necessária a instrumentalização, a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários para resolver o problema, sendo que esses instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, e sua apropriação pelos alunos depende direta ou indiretamente (indicando os meios pelos quais venha a se efetivar) da transmissão por parte do professor. Isto é, as camadas populares devem apropriar-se das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam para se libertar das condições de exploração que vivem (SAVIANI, 2003).

18 a 21 de julho de 2016 | UNICAMP




A catarse, por sua vez, constitui expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. É a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, agora elementos ativos de transformação social.

E o ponto de chegada é a própria prática social, momento em que os alunos ascendem ao nível que supostamente o professor se encontrava no ponto de partida, cuja compreensão deste se torna mais orgânica. Os alunos tem a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos elaborados quando o professor já detinha. Trata-se, portanto, de um movimento que vai da visão caótica do todo, da compreensão superficial e de uma síntese precária, a uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas, as abstrações e determinações mais simples, logo, a passagem da síncrese à síntese (SAVIANI, 2003; 2000).




Em consonância com o método do conhecimento na qual se fundamenta essa Pedagogia, uma proposição didática assentada nela é situada e uma possibilidade (entre outras que podem ser possíveis no real), não se constituindo, então, como receituário, rotulado e validado eternamente, modelo imutável a ser seguido e/ou sem considerar as especificidades dos diversos campos do conhecimento humano – pois isso poderia negar e/ou asfixiar o que lhe dá sustentação e direcionamento. Daí quiçá a polêmica em torno de enquadrá-la em determinada “metodologia de ensino”, seara que não cabe nesse trabalho, ainda que tangencialmente, pois demandaria análise, de semelhanças e diferenças, que extrapola os objetivos propostos aqui.




Enquanto uma das formas possíveis, há a sistematização de uma didática por Gasparin (2007) – tomando como base o método pedagógico elaborado por Saviani –, que considera que o método de investigação e de ensino partem das circunstâncias em que foram produzidos, da realidade material, e que o método, enquanto construção teórica, é expressão e resposta aos desafios postos por determinado período da história dos homens. Sendo que, “a metodologia utilizada nas escolas contribui muito para o sucesso ou fracasso do processo de ensino-aprendizagem” (GASPARIN; PETENUCCI, 2007, p. 02).

Gasparin (2007, p. 3-4) em sua “Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica” tem como ponto de partida a realidade social para discutir a necessidade de uma nova forma do trabalho pedagógico, pois “A leitura crítica da realidade torna possível apontar um novo pensar e agir pedagógicos. Deste enfoque, defende-se o caminhar da realidade social, como um todo, para a especificidade teórica da sala de aula e desta para a totalidade social novamente, tornando possível um rico processo dialético.” (GASPARIN, 2007, p. 3-4).

18 a 21 de julho de 2016 | UNICAMP




Para o autor, o trabalho do professor parte do conhecimento inicial do aluno que está ancorado no senso comum, na naturalização dada pelo conhecimento acrítico. O professor, por meio da mediação do conhecimento científico, intervém de forma a superar o senso comum do aluno, o que requer planejamento e domínio do conteúdo científico, para que os símbolos sejam apropriados pelos alunos.



Entende-se, por conseguinte, que uma Didática Crítica e sintonizada com a PHC, deve estar fundamentada necessariamente no método que a orienta e, em decorrência, considerar seus elos constituintes. O docente não pode se furtar de compreender a escola como espaço de contradição, de socialização e de elaboração de conhecimentos, inclusive sobre a própria prática, no protagonismo de conduzi-lo neste espaço privilegiado de transmissão e de assimilação, por parte dos alunos, do conhecimento científico, filosófico, artístico-cultural, que é fundamental para a formação humana.

Considerações finais

Este estudo objetivou, centralmente, compreender as contribuições da Didática Crítica para a formação docente. Para tanto, no caminho percorrido aqui, especificamente, ao conceituar e categorizar a didática e procurar entender sua relação com os métodos e técnicas de ensino e a formação docente, foi possível apreender que a didática é um elemento importante e crucial na formação docente, pois implica propiciar conhecimentos teóricos e práticos do processo de ensino-aprendizagem, que pode ocorrer sob diferentes concepções, conforme a tendência pedagógica.



A didática compõe a ciência pedagógica e trata especificamente do ensino, as condições para que ele ocorra, ou seja sua questão é uma questão metodológica: “Trata-se de criar os meios através dos quais a ciência, o saber sistematizado, traduz-se em conteúdo de ensino, isto é, em conteúdo didaticamente assimilável”, caminhando na mesma direção de Saviani ao abordar a questão central da pedagogia, como explícito anteriormente. Assim, a relação pedagógica entre os dois sujeitos, professor e aluno, é uma relação mediada pelo conhecimento, e essa mediação é metodológica (BOULOS, 1991, p. 96).

Compartilha-se, nesse sentido, do apontamento de Nereide Saviani (2003), que a organização pedagógica necessita de uma elaboração coerente especificando conteúdos, métodos, procedimentos técnicos, ou seja, todos os recursos utilizados para que se desenvolva o ensino e aprendizagem em nível de didática.



18 a 21 de julho de 2016 | UNICAMP

Entende-se, ainda, que, conforme Frigotto (2011, p.19), “os processos educativos e a construção do conhecimento estão organicamente vinculados às relações sociais e que, na sociedade capitalista cindida em classes sociais antagônicas, esses processos são marcados por uma disputa em seu conteúdo, método e forma”.

Logo, conforme Garutti e Oliveira (2012, p. 2816) “Não será o conteúdo do saber, mas o meio pelo qual este será transmitido que vai transformá-lo em saber conservador e progressista”, pois o conhecimento como instrumento do processo educativo pode ser tratado de forma a contribuir ou negar o processo de humanização.


Segundo Saviani (2000), não se pode ignorar a categoria de ação recíproca, ou seja, que a educação é determinada (de forma relativa) pela sociedade, mas que o determinado também reage sobre o determinante: a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para sua própria transformação. Compreende-se, assim, que a educação, numa sociedade de classes com interesses antagônicos, tem um caráter contraditório, podendo ser elemento de reprodução ou que impulse a transformação, e no momento em que um deste se realiza o outro é suprimido. Logo, as tendências pedagógicas ou teorias da educação e suas expressões na prática de ensino, na função da escola, conteúdos de ensino, métodos, relação professor-aluno, pressupostos de aprendizagem e avaliação não são neutras.

Ao estar imbricado em dado arcabouço teórico, concebe-se o fenômeno educativo enquanto parte da realidade, pois a educação é uma prática social, que tem na escola seu lócus principal de realização na atualidade, por meio da educação formal. E, em decorrência, os encaminhamentos sobre o processo de formação humana e as finalidades desta são consoantes à posição de classe em que se insere.

A Didática Crítica, ao se propor como tal, como definido anteriormente, tem, em tese, seus fundamentos teórico-metodológicos identificados a tendência pedagógica da concepção histórico-crítica. E pode contribuir para a formação docente que permita um desenvolvimento pedagógico para além da unilateralidade, ou seja, para a compreensão efetiva da práxis educativa, considerando que a função técnica da educação está subsumida pela função política. Todavia, numa sociedade como a atual, o que predomina de forma hegemônica é a formação unilateral, de um aspecto em detrimento a outros. Mas, não há neutralidade técnica do pensar e fazer pedagógico, pois determinado compromisso político é inerente a ela. O compromisso

18 a 21 de julho de 2016 | UNICAMP


político, pela perpetuação ou transformação de dado estado das coisas, está expresso na forma e no conteúdo do ato pedagógico.



Sobre a elucidação desse aspecto, vale, por fim, recuperar as preocupações expressas por Fernandes (1987, p. 14) ao tratar da formação política e o trabalho do professor. A primeira, ligada à tradição cultural do Brasil e ao que representa na limitação do horizonte cultural do professor, menos na teoria que na prática, na qual o professor é objetificado, brutalizado. Trata-se de um elitismo cultural fechado, no qual “o professor interessava à medida que era um agente puro e simples de transmissão cultural” e sua relação com o estudante era de “preservar os níveis alcançados de realização da cultura por imitação”, vendo-o como alguém inferior a ele (FERNANDES, 1987, p. 16). O professor era o intelectual domesticado ou, quando não, elemento de mediação na cadeia de dominação política e cultural, instrumento de dominação localizado nas cadeias mais inferiores do processo, logo, quanto mais inocente mais acomodável e acomodado, já que “Para essa democracia restrita é dispensável uma cultura cívica e, quando existe alguma coisa parecida com uma cultura cívica, ela é acessível somente àqueles que fazem parte de uma minoria privilegiada, em termos de riqueza, em primeiro lugar, em termos de poder, em segundo lugar, e em termos de saber, em terceiro lugar”, ou seja, ignorada às massas (FERNANDES, 1987, p. 18). E, o debate da sua atitude de neutralidade ética com os problemas da vida em com relação aos valores implica a noção de responsabilidade intelectual, com a sociedade, portanto, com a ordem, em que não é colocado numa relação de tensão, mas de acomodação.

A segunda preocupação refere-se a “correlação entre a atividade do professor, numa sociedade subdesenvolvida, e o caráter político do que ele faz e do que deixa de fazer” (FERNANDES, 1987, p. 14) o que está vinculado às características peculiares de uma sociedade com desenvolvimento desigual, com contrastes, contradições e problemas com as quais os professores convivem. Sobre essa correlação esclarece que,


A mudança, em qualquer sociedade, é um processo político. É fundamentalmente uma tentativa das classes dominantes de manterem a dominação, das classes intermediárias se associarem em seu proveito à dominação ou alterarem o seu conteúdo e as suas formas. Em sentido inverso, é uma tentativa das classes subalternas no sentido de modificar ou destruir a dominação (FERNANDES, 1987, p. 25).



Ou seja, a mudança interessa tanto ao conservador (para preservar suas posições no poder ou amplifica-las para não correr riscos), como ao reformista (para conquistar posições de


18 a 21 de julho de 2016 | UNICAMP

poder) ou ao revolucionário (porque se identifica com classes que tem ideias novas sobre a natureza, o conteúdo da civilização e a natureza humana) e requer luta social entre as classes. Isso implica em se colocar em dada posição e reconhecer que tem potencialidades que podem ser dinamizadas.




E a terceira preocupação está em procurar evidenciar o que um marxista pensa, quando se coloca diante desse assunto, esclarecendo que cabe a reflexão de Marx sobre a necessidade de pensar em quem educa o educador, pois “O educador educa os outros, mas ele também é educado. No processo de educar, ele se educa, se reeduca e quando pratica uma má ação no sentido gestaltiano ele se autopune, aprende alguma coisa. A educação do educador é um processo complexo e difícil” (FERNANDES, 1987, p. 33). Ele pode identificar-se com a classe dominante, com classes intermediárias ou subalternas, tem “liberdade de escolha, pode ter uma ampla margem de atuação política na sociedade [...] é lamentável que muitos professores usem essa liberdade para se tornarem conservadores e até reacionários [...]” (FERNANDES, 1987, p. 35).

Mas, há potencialidades que se exprimem no campo real,



[...] é possível conjugar a consciência pedagógica dos problemas da sociedade a uma nova forma de ação prática. É isto que garante a transformação substantiva. A transformação não é produto de avanço na esfera da consciência e também não é produto de uma elaboração espontânea da realidade. É preciso que a ação prática transformadora se encadeie a uma consciência teórica e prática, que seja, num sentido ou noutro, dentro da ordem ou contra a ordem, revolucionária. (FERNANDES, 1987, p. 36).



Assim, ao compreender que a Didática Crítica se insere a uma orientação de educação contra-hegemônica, compreende-se que se trata de

[...] ‘orientações que não apenas não conseguiram tornar-se dominantes, mas que buscam intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente visando a instaurar uma nova forma de sociedade.’ São nessas bases teóricas e políticas que, a nosso modo de ver, erguem-se as proposições da didática crítica (SAVIANI, 2008, p. 170 apud FARIA; 2012).

Faria (2012, p. 12-13) considera que os pressupostos teóricos da Didática Crítica e de inspiração contra-hegemônica, ancorados no materialismo histórico-dialético, são a chave para compreender os problemas e desafios contemporâneos da didática, enfrentados na prática dos professores, bem como que

[...] é pela pesquisa, pelo estudo permanente e pela elaboração teórica dos problemas e desafios vivenciados pela/na prática educativa que se pode avançar na produção do conhecimento no campo da didática, no esclarecimento dos problemas que envolvem



X SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDBR

30 ANOS DO HISTEDBR (1986-2016)
CONTRIBUIÇÕES PARA A HISTÓRIA E
HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

18 a 21 de julho de 2016 | UNICAMP

o ensino de nossas escolas. Materializando-se na vida escolar como um campo de conhecimento que contribui com as vias de efetivação da função social da escola pública e de qualidade, pois instrumentaliza o professor; no ofício de ensinar; na organização das condições; nos meios; nas situações; e nas atividades didáticas, são potencializadoras da mediação do conhecimento espontâneo dos indivíduos às formas elaboradas da cultura como pensado por Saviani (2005).

O resultado desse compromisso pode ser evidenciado na transformação intelectual qualitativa do professor – e, em decorrência, do aluno –, propiciada pela reelaboração de sua concepção que tendo decorrências concretas no desenvolvimento do seu trabalho pedagógico. Para isso, portanto, a formação do professor é substancial, uma vez que orientará sua didática, a partir de dada perspectiva.

Mas, é importante frisar a negação de um tipo ideal de docente, pois sua ação deve ser uma resposta a necessidades postas pela realidade educacional e sua formação “não se concretiza de uma só vez. É um processo. Não se produz apenas no interior de um grupo, nem se faz através de um curso. É o resultado de condições históricas. Faz parte necessária e intrínseca de uma realidade concreta determinada. Realidade esta que não pode ser tomada como alguma coisa pronta, acabada ou que se repete indefinidamente” (FAVERO, 1981, p. 19 apud CANDAU, 1995, p. 61).

Por conseguinte, na Didática Crítica, ao estar vinculada à transformação das atuais relações de exploração, o professor utiliza em sua prática pedagógica mediações, instrumentos, meios, técnicas, estratégias e formas que favoreçam que o conhecimento historicamente produzido, sistematizado e elaborado pela humanidade seja apropriado pelos alunos e seu compromisso com o ensino privilegia os interesses da classe trabalhadora.

Referências

ALVES, Gilberto Luiz. *Trabalho didático na escola moderna: Formas Históricas*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

_____. Formação de professores: uma necessidade de nosso tempo? *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, n.31, p.102-112, 2008. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/31/art08_31.pdf>. Acesso em: 17 de mar. de 2015.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Do quadro-negro à lousa virtual: técnica, tecnologia e tecnicismo. In: Veiga, Ilma Passos Alencastro (Org.) *Técnicas de Ensino: novos tempos, novas configurações*. Campinas, SP: Papirus, 2006.

BOULOS, Yara. Didática geral ou especial? Uma contribuição ao debate. In: FAZENDA, Ivani Catarina; et al. *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas, SP: Papirus, 1991.

CANDAU, Vera Maria. *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

CANDAU, Vera Maria; LELIS, Isabel Alice. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria. *Rumo a uma nova didática*. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

CASTRO, Amélia D. de. A Trajetória Histórica da Didática. *Série Idéias*, n.11. São

Paulo: FDE, 1991. Disponível em: <www.crmariocovas.sp.gov.br/amb>. Acesso em: 20 de mar. de 2006.

DEMO, Pedro. *Metodologia para quem quer aprender*. São Paulo: Atlas, 2008.

FARIA, Lenilda Rêgo Albuquerque de. As orientações educativas contra-hegemônicas em face dos



X SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDBR

30 ANOS DO HISTEDBR (1986-2016)
CONTRIBUIÇÕES PARA A HISTÓRIA E
HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

18 a 21 de julho de 2016 | UNICAMP

- questionamentos pós-modernos. **E a didática com isso?** In: XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP, Campinas 2012.
- FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. In: CATANI, Denice Bárbara; MIRANDA, Hercília Tavares de; MENEZES, Luis Carlos de; FISCHMANN, Roseli (Orgs). *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- FREITAS, Luiz Carlos de. ***Crítica da organização do trabalho pedagógico e da Didática***. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIN, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONTE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Isabel (orgs). ***Educação do Campo: reflexões e perspectivas***. 2. ed Florianópolis: Insular, 2011. p. 19-46.
- GARUTTI, Celso; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. Método Didático do Materialismo Histórico na Educação. In: *Anais do XI Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil*. João Pessoa-PB, 2012. Disponível em <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. Acesso em: 10 de jan. de 2014.
- GASPARIN, João Luiz. ***Uma didática para a pedagogia histórico-crítica***. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- GASPARIN, João Luiz; PETENUCCI, Maria Cristina. *Pedagogia Histórico-Crítica: Da Teoria à Prática no contexto Escolar*. Paraná: 2007. Disponível em: <<http://www.diadiaeducacao.pr.gov>>. Acesso em: 20 de out. de 2012.
- KONDER, Lenadro. *O que é dialética*. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção primeiros passos).
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítica social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1984.
- _____. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. Educação: Pedagogia e Didática. O campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 2006.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. ***Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas***. São Paulo: EPU, 1986.
- MARTINS, Pura Lúcia. *A didática e as contradições da prática*. Campinas: Papirus, 1998.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Textos sobre educação e ensino*. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1992.
- _____. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- _____. *O Capital: crítica da Economia Política*. Vol. 3, tomo 2. São Paulo: Abril Cultural, 1985.
- RAYS, Oswaldo Alonso. Razões da razão didática: hipóteses para a construção de uma didática escolar crítica. In: *Olhar de professor*. Ponta Grossa, 11 (1): 11-21, 2008.
- SAVIANI, Demerval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 7 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- _____. ***História das Ideias Pedagógicas no Brasil***. 2. ed. Campina: Autores Associados, 2008.
- _____. ***Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política***. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- _____. Competência política e compromisso técnico ou (o pomo da discórdia e o fruto proibido). In: *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 5, n. 15, p. 111-143, ago. 1983.
- SAVIANI, Nereide. Currículo: um grande desafio para o professor. In: *Revista de Educação*. Nº 16. São Paulo, 2003. p. 35-38.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2007.
- TAVARES, Rosilene Horta. *A Didática crítica frente ao toyotismo e às tecnologias informacionais*. s/d.
- VEIGA, Ilma. P. A. Didática: uma retrospectiva histórica. In: _____. *A prática pedagógica do professor de Didática*. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- _____. Didática: uma retrospectiva histórica. In: VEIGA, Ilma. P. A (Coord.) *Repensando a Didática*. Campinas, SP: Papirus, 2004.