

POR QUE MESMO, PROFESSOR? PRESSUPOSTOS SOCIOFILOSÓFICOS DA DIDÁTICA COMO ESTEIO PARA REFERENDAR A PRÁTICA DOCENTE

Ludmila de Almeida Freire, Dina Mara Pinheiro Dantas***

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir a trajetória da Didática e sua relação com as correntes teóricas da Educação, tendo como foco de análise o binômio Educação e Sociedade. Busca refletir sobre as diferentes intencionalidades que pode expressar o fazer docente, atrelado a diferentes projetos sociais. É patente, nas discussões recentes da Didática, a percepção de que se vive um momento de mudanças e crescentes pressões pela sedimentação de projetos neoliberais e neotecnicistas na Educação dos países da América Latina. A resposta que educadores e pesquisadores estão oferecendo a este cenário é um novo levante crítico, sendo chamado por alguns de “[...] terceira onda crítica da Didática” (Pimenta, 2023, p. 37). Considera-se, então, oportuno revisitar obras clássicas da Pedagogia, estimulando educadores a revisar suas próprias crenças sobre a função social da Escola. Para tanto, apresenta-se a Didática enquanto principal campo da Pedagogia, evidenciando, em sua trajetória, diferentes premissas filosóficas às quais esteve associada. Discute-se ainda esse trajeto, relacionando-o a correntes clássicas da Educação no Brasil, a saber: *Concepções Filosóficas* (Luckesi, 2005); *Tendências Pedagógicas* (Libâneo, 1990); *Teorias da Educação* (Saviani, 2008). Este estudo é de caráter bibliográfico e vislumbra situar o fazer didático do professor historicamente. Revisitar a história, assumir as teorias que lhe fazem sentido são tarefas inalienáveis de todo

* Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Pesquisadora no Núcleo de Estudos e Pesquisa Tessitura de Nós (UEMG). Coordenadora do Laboratório de Estudos sobre Diversidade e Diferença na Educação (UEMG). ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0390-2236>. Correio eletrônico: ludmila.freire@uemg.br.

** Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pesquisadora no Laboratório Multimeios (UFC). Atua na área de Educação com Tecnologias Digitais, Inclusão Digital, Informática Educativa, Formação de Docente e EaD. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8704-0675>. Correio eletrônico: dina@multimeios.ufc.br.

educador. De posse ou não dessa consciência didática, seu ofício irá lhe questionar constantemente sobre as respostas que dará à realidade que se impõe.

Palavras-chave: didática; educação e sociedade; perspectivas sociofilosóficas da educação.

WHY IS THAT, TEACHER? SOCIO-PHILOSOPHICAL PRESUPPOSITIONS OF DIDACTICS AS A SUPPORT FOR TEACHING PRACTICE

ABSTRACT

The aim of this paper is to discuss the trajectory of Didactics and its relationship with the theoretical currents of Education. Its focus of analysis is the binomial Education and Society. It also seeks to reflect on the different intentions that teaching practice can express in relation to different social projects. The perception that we are living through a time of transformation, of growing pressure in favor of the consolidation of neoliberal and neotechnical projects in the education of Latin American countries, is a clear topic in recent discussions in the field of Didactics. The response that educators and researchers are offering to this scenario is a new critical uprising that some call the “[...] third critical wave of Didactics” (Pimenta, 2023, p. 37). It is therefore considered appropriate to revisit classic works of Pedagogy, encouraging educators to reflect on their own beliefs about the social function of the school. To this end, Didactics is presented as the main field of Pedagogy. Its trajectory reveals the different philosophical premises with which it has been associated. This path is also discussed, relating it to classic currents in Brazilian education: Philosophical Conceptions (Luckesi, 2005); Pedagogical Trends (Libâneo, 1990); Theories of Education (Saviani, 2008). The study is bibliographical in nature and seeks to situate the teacher's didactic work historically. Revisiting history and taking on the theories that make sense of it are inalienable tasks for every educator. Whether or not they have this didactic awareness, the educator's job will constantly cause them to question the answers they will give to the reality imposed on them.

Keywords: didactics; education and society; socio-philosophical perspectives on education.

¿Y ESO POR QUÉ, PROFESOR? PRESUPUESTOS SOCIOFILOSÓFICOS DE LA DIDÁCTICA COMO SOPORTE DE LA PRÁCTICA DOCENTE

RESUMEN

El objetivo de este artículo es discutir la trayectoria de la Didáctica y su relación con las corrientes teóricas en Educación. Se centra en el binomio Educación y Sociedad. También pretende reflexionar sobre las diferentes intenciones que puede expresar la práctica docente en relación con distintos proyectos sociales. La percepción de que vivimos un momento de transformación, de creciente presión a favor de la sedimentación de proyectos neoliberales y neotécnicos en la educación de los países latinoamericanos, es un tópico que se evidencia en las discusiones recientes en el campo de la Didáctica. La respuesta que educadores e investigadores están ofreciendo a este escenario es un nuevo levantamiento crítico que algunos denominan la "[...] tercera ola crítica de la Didáctica" (Pimenta, 2023, p. 37). Por ello, se considera oportuno retomar las obras clásicas de la Pedagogía, incitando a los educadores a reflexionar sobre sus propias creencias acerca de la función social de la escuela. Para ello, la Didáctica se presenta como el principal campo de la Pedagogía. Su trayectoria revela las diferentes premisas filosóficas a las que ha estado asociada. También se discute esta trayectoria, relacionándola con las corrientes clásicas de la educación en Brasil: Concepciones Filosóficas (Luckesi, 2005); Tendencias Pedagógicas (Libâneo, 1990); Teorías de la Educación (Saviani, 2008). El estudio tiene carácter bibliográfico y busca situar históricamente el quehacer didáctico del profesor. Revisitar la historia y asumir las teorías que le dan sentido son tareas irrenunciables para todo educador. Tenga o no esta conciencia didáctica, el trabajo del educador provocará constantemente preguntas sobre las respuestas que dará a la realidad que se le impone.

Palabras clave: didáctica; educación y sociedad; perspectivas sociofilosóficas de la educación.

1 INTRODUÇÃO

O artigo tem o objetivo de discutir a trajetória da Didática enquanto campo de conhecimento dedicado ao ensino (Pimenta, 2002) e sua relação com teorias e correntes da Educação, tendo como foco de análise o binômio Educação e Sociedade. A intenção deste estudo é promover a reflexão sobre as diferentes intencionalidades que pode expressar o fazer docente, atrelado a diferentes projetos sociais.

É patente, nas discussões mais recentes da Didática, que atualmente se vive um contexto de mudanças e crescentes pressões pela sedimentação de projetos neoliberais e neotecnicistas na Educação em vários países da América Latina. A resposta que educadores e pesquisadores estão oferecendo a esse cenário consiste em um novo levante crítico, sendo este chamado por alguns de “[...] terceira onda crítica da Didática” (Pimenta, 2023, p. 37). Considera-se, então, oportuno revisitar obras clássicas da Pedagogia, estimulando educadores a revisar suas próprias crenças sobre a função social da Escola.

Inicialmente o texto busca situar o leitor sobre a Didática como braço de uma ciência mais abrangente, a Pedagogia. Em seguida, é traçado um panorama histórico da Didática, acentuando marcos de sua constituição e evidenciando diferentes premissas filosóficas às quais esteve associada. Nas sessões subsequentes, discute-se a relação desse trajeto com algumas correntes consideradas clássicas da Pedagogia no Brasil, a saber: *Concepções Filosóficas*, elencadas por Cipriano Luckesi (2005); *Tendências Pedagógicas*, sistematizadas por José Carlos Libâneo (1990); *Teorias da Educação*, propugnadas por Dermeval Saviani (2008).

Este estudo é de caráter bibliográfico e enseja fomentar a reflexão de educadores e futuros professores sobre o papel de sua atuação na sociedade, situando esse fazer historicamente e contrastando-o com as diferentes ideias presentes nessa seara. Mesmo não tendo o propósito de alcançar todos os fatos e embates filosóficos desenvolvidos pela Didática, a proposta busca convidar o educador-leitor a desenvolver uma didática consciente e criticamente balizada, afinada com a posição política que credita ao seu ofício.

2 A DIDÁTICA ENQUANTO CAMPO DE CONHECIMENTO DA PEDAGOGIA

Antes de apresentar um panorama histórico da Didática, faz-se necessário situá-la como domínio de um campo de conhecimento mais abrangente: a Pedagogia. Segundo José Carlos Libâneo (1990), os processos educativos ocorrem em várias práticas sociais,

orientados por diversas instâncias, tais como família, igreja, meios de comunicação, etc. No entanto, cabe à educação escolar a responsabilidade de sistematizar e organizar o conhecimento produzido pela humanidade, elencando, em forma de currículo, aqueles mais pertinentes a serem oferecidos às novas gerações. Desse modo, a instituição escolar visa à socialização desses indivíduos, inserindo-os numa dada sociedade com características e necessidades historicamente situadas.

Nesse sentido, a Pedagogia, enquanto ciência *da e para* Educação, dedica-se a pensar este processo social, ou seja, indicar suas finalidades, atrelando-as a aspectos econômicos, políticos, ideológicos, culturais, bem como pensar, organizar e gestar métodos e condições de acesso a esse conhecimento. Trata-se, desse modo, de uma ciência que pauta sua dinamicidade nas intrincadas e complexas relações sociais na escola, as quais se desenham em um contexto histórico mais amplo.

A Pedagogia, enquanto ciência, conta com o aporte de diversos ramos de estudo necessários ao desenvolvimento da instrução e do ensino, tais como as Teorias da Educação, a Didática, a História da Educação, dentre outros. A Didática, como braço da Pedagogia, concentra seus esforços em pensar os fundamentos, as condições de realização, os melhores métodos que viabilizam a instrução e o ensino. Em outras palavras, a Didática, como ramo mais importante da Pedagogia, tem como horizonte de ação

[...] converter objetivos sociopolíticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos (Libâneo, 1992, p. 25).

A Didática alimenta-se tanto da teoria geral do ensino como das metodologias específicas concernentes às diferentes disciplinas. Dessa forma, ela tem condições de conceber generalizações sobre os processos e metodologias de ensino-aprendizagem, oferecendo subsídios teórico-práticos a todas as áreas disciplinares, constituindo-se assim em uma disciplina eminentemente pedagógica.

A Didática possui especial destaque na formação do professor, pois oferece princípios e bases epistemológicas aos iniciantes, ajudando-os a pensar o processo de ensino-aprendizagem. Do mesmo modo, é ferramenta contínua dessa formação, pois dedica também reflexão sobre essa prática, que é sempre elaborada a partir dos condicionantes reais da Educação, buscando assim alcançar práticas teoricamente ancoradas.

A Didática não é imparcial dentro da sociedade, mas organiza-se no seio da Pedagogia que estabelecerá as finalidades maiores da Educação em uma dada comunidade.

Para compreender melhor a repercussão desse ponto de partida filosófico que incide nas práticas de ensino, faz-se necessário lançar olhar sobre os diferentes movimentos na história assumidos no exercício da Didática.

3 CONTEXTUALIZANDO A DIDÁTICA HISTORICAMENTE E DESVELANDO VALORES DEFENDIDOS

A fim de compreender os diferentes objetivos que a teoria da instrução e do ensino pode assumir na práxis do professor, é necessário compreender sua gênese, voltando alguns séculos. O termo “didática”, enquanto adjetivo, existe desde a Grécia antiga, denominando a instrução dos mais novos pelos mais velhos. No entanto, a Didática, como área do conhecimento delimitada como se tem hoje, desenvolveu-se somente a partir do século XVII com *Comenius* (Jan Amos Komensky), através de sua obra *Didática magna*. Neste livro, o monge luterano defende que o ensino deve ser oferecido a todos, sem distinção, por meio de um método único, que, a exemplo da natureza humana, desenvolve-se partindo do mais simples ao mais complexo.

Neste momento, cabe solicitar especial atenção do leitor às ideias defendidas por *Comenius* e pelos dois estudiosos que vieram nos séculos a seguir (Rousseau e Herbart), pois estes, cada um com sua visão, constituíram bases diferentes às correntes da Educação que se apresentaram depois e continuam a influenciar novas sistematizações até os dias atuais.

No século XVIII, Jean-Jacques Rousseau trouxe uma nova perspectiva para a Didática, sua obra deu relevo à infância, conceituando-a e conferindo-lhe características próprias. Nessa perspectiva, a ênfase está no sujeito que aprende em seu processo de desenvolvimento natural. Já no século XIX, Friedrich Herbart propôs as bases da Pedagogia Científica, estabelecendo passos formais de um ensino para a aprendizagem eficaz. Essa abordagem centra o processo no professor, o ensino depende de sua postura metodológica.

No Brasil, dos anos de 1930 em diante, o projeto didático foi assumindo, progressivamente, um caráter instrumental, mediante a disputa entre duas perspectivas predominantes: a *Pedagogia Nova*, ancorada no pensamento de Jean-Jacques Rousseau e nos estudos de John Dewey, e o *Humanismo Tradicional*, decorrente da tradição jesuítica de ensino. Este foi para a Didática “[...] o momento da afirmação do técnico e do silenciar do político” (Farias *et al.*, 2008, p. 18), pois, guardadas as devidas diferenças, ambas as perspectivas a concebiam como revestida de uma suposta neutralidade política, não implicada

em qualquer crítica social e assumindo, como papel primordial, um conjunto de orientações técnico-metodológicas que tornariam o ensino mais eficiente.

No movimento da Escola Nova, algumas de suas vertentes referendaram-se na psicologia das diferenças individuais, acentuando ainda mais o papel do educando na aprendizagem, sendo este elemento um dos principais alvos de crítica. Dentre as maiores críticas recebidas, cabe destacar a de que essa proposição, que *a priori* parece ser de viés democrático, acaba, em uma sociedade capitalista, justificando as desigualdades e a exclusão social. Essa crítica sustenta-se na discordância do argumento de que a escola e os professores existem para todos e que todos possuem chances iguais de aprender e, se o fracasso ocorre, a culpa é do aluno, que não teve capacidade e autonomia para buscar seu aprendizado.

Nesta direção, Patto (1996, 1999, 2015) possui importantes produções sobre o fracasso escolar. No início da década de 1990, promoveu minucioso trabalho de revisão de literatura sobre quais justificativas os teóricos da segunda metade do século apontavam como razões preponderantes para o fracasso escolar. Nesse período, Patto também promoveu estudos empíricos junto a várias crianças em situações de vulnerabilidade social.

A autora atesta, em seu trabalho, que foi muito disseminado na teorização sobre o tema, leituras enviesadas da realidade que culpabilizavam alunos e escola. Sobre os achados na revisão procedida por ela, encontrou o seguinte:

[...] de uma lado – e de acordo com uma clara influência da filosofia educacional escolanovista – há críticas aos métodos de ensino, especialmente a ausência de significado para o ensino formalista, baseado na memorização e levado a efeito por um corpo docente, via de regra, incapacitado; de outro, e em íntima relação com a medicalização do fracasso escolar ocorrida desde o início do século – a atribuição das dificuldades de aprendizagem escolar à distúrbios físicos e psíquicos localizados no aprendiz, em sua família ou até mesmo em seu professor (Patto, 2015, p. 138).

Como indicado na citação, o movimento escolanovista, ancorado na crença de que o ensino se centra nas capacidades do aluno e no seu desenvolvimento biológico, não incentivará uma Didática comprometida com intenções ligadas à justiça social, mas incorre no risco de esvaziá-la desse sentido, reduzindo-a simplesmente à composição de métodos e técnicas de ensinar.

A partir da década de 1960, com o acentuado desenvolvimento tecnológico, surgiu um movimento de defesa por um “novo paradigma didático”, em que à Didática caberia

instrumentalizar o professor com o que há de mais avançado, de modo que o ensino eficaz se efetivasse.

Essa defesa fiou-se em uma perspectiva processo-produto, em que a Educação deve corresponder às demandas do mercado de trabalho, e este passa a ser, inclusive, objeto de avaliação do sistema de ensino. A Didática Instrumental, assim chamada, corrobora o esvaziamento político-filosófico da Educação e lhe dá continuidade, pois reduz a preocupação do ensino apenas a métodos, técnicas e produtos, deixando de lado outras preocupações.

Nos anos de 1970 a 1980, Pimenta (2023, p. 36) credita ao período o início do que ela chamou de “Ondas críticas da Didática” na história. A *primeira onda* tem como marco a publicação de Vera Maria Candau (1983), intitulada *A didática em questão*. Neste escrito, a autora promove com veemência a defesa da superação da *Didática Instrumental*, vigente até então, para uma *Didática Fundamental* ou *Didática Tridimensional*, preconizando três pilares fundamentais que não poderiam ser prescindidos na práxis docente: aspectos técnicos, humanos e político-sociais.

A *segunda onda* teve sua disseminação nos anos de 1980 a 2000, fase em que foi identificado o quase sumiço da Didática e a reorganização epistemológica do campo em busca de ressignificação. Neste período histórico, outro cenário planetário começou a ser desenhado com impactos na Educação e na Didática. Testemunharam-se fenômenos como o fluxo frenético de informação, a comunicação virtual em tempo real, avanços científicos e tecnológicos extraordinários e a interconexão global nas esferas econômica e cultural.

A realidade exibida recebeu por muitos a denominação de pós-modernidade (Hall, 2002; Kuhn, 2001), pois se defendeu a ideia de que se vivia um momento de superação das grandes metanarrativas e da visão de mundo teleológica. Ademais, viu-se a fortificação da militância de outros grupos – para além da dualidade burguesia e proletariado –, como os seguintes: grupos de defesa étnica, de raça, identidade de gênero, orientação sexual, migrantes, diferentes matizes religiosos, dentre outros.

No recorte temporal dos anos 2001 até os dias atuais, Pimenta (2023) identificou uma *terceira onda*, denominada por ela de *Didática Crítica, Pós-Crítica, Pós-Moderna e Movimento que Prossegue*. Nesta, a autora pontuou a coexistência atual de oito correntes críticas da Didática: Didática Crítica Intercultural (Candau, 2000); Didática Crítica Dialética Marxista Reafirmada (Oliveira, 2009; Pimenta, 2008); Didática Sensível (D’Ávila, 2018); Didática Multidimensional (Franco; Pimenta, 2016); Didática Desenvolvimental (Libâneo; Freitas, 2019; Longarezi, 2020); Didática Histórico-Crítica (Saviani, 1994, 2021); Didática

Crítico-Social (Libâneo, 1985, 2004); e Didática Complexa e Transdisciplinar (Suanno, 2015).

Unem-se a essas correntes, diuturnamente, novas pautas que emergem da complexa realidade que criamos, como os déficits identificados no período pós-pandemia da covid-19, a premente necessidade de estreitamento da relação entre Educação e o Debate Ambiental, o desenvolvimento da Cultura de Paz, tão necessária a contextos bélicos e de toda sorte de intolerância que se é possível observar na atualidade.

Revisitar a trajetória da Didática, conhecer as perspectivas clássicas da Pedagogia, como se apresentará a seguir, assumir as escolhas que lhe fazem sentido são tarefas inalienáveis de todo educador. De posse ou não dessa consciência didática, a prática do seu ofício irá lhe questionar constantemente sobre quais respostas deseja dar à realidade que se lhe impõe.

4 O QUE DIZEM AS CORRENTES FILOSÓFICAS DA EDUCAÇÃO DE CIPRIANO LUCKESI SOBRE A FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO

O autor Cipriano Luckesi (2005) elaborou uma sistematização sobre as diferentes tendências filosóficas da Educação na história, no dizer das suas finalidades. Certamente, a identificação dessas ideias desvela, até os dias atuais, quais valores se cultivaram por intermédio do fazer educativo.

A primeira delas apresentada é a *Educação como Redenção*. Ela compreende a sociedade como um todo harmonioso em que o papel da Educação se resumiria a adequar as novas gerações à configuração social “equilibrada” já existente, bem como a ajudar os indivíduos que, por motivos isolados, não se integraram a essa estrutura. Nesse sentido, a Educação deve redimir as mazelas e desvios sociais, a exemplo da Didática de *Comenius*.

A segunda tendência é denominada de *Educação como Reprodução*. Diferentemente da primeira, não enxerga a Educação como uma instância externa à sociedade que tem como função redimi-la, mas a compreende como uma realidade inerente aos meandros sociais e a eles condicionada, agindo, dessa forma, como reprodutora dos interesses da burguesia. Essa perspectiva é tida como crítica, pois desvela a configuração social, relacionando-a com os poderes hegemônicos, legitimando seus interesses e reproduzindo-os.

A terceira tendência, denominada como *Educação como Transformação*, compreende a Educação como instância que faz parte da sociedade, sofre as influências de

suas determinações, mas pode também se constituir como instrumento de resistência e transformação dessa ordem posta. A Educação tanto pode ajudar a mediar um projeto social excludente, como pode gestar um projeto educativo para transformação e emancipação social – tudo dependerá da postura de seus agentes, se conservadora ou se de engajamento para dialeticamente transformar essa sociedade.

5 AS FINALIDADES DA EDUCAÇÃO SEGUNDO AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Compreender essas diferentes concepções e intenções no âmbito da Educação e no seio da Didática é imprescindível. Assim como nas *Concepções Filosóficas*, observou-se, ao longo do século XX no Brasil, o eclodir de diferentes concepções pedagógicas, sistematizadas por diversos autores. Dentre elas, merece destaque a sistematização realizada por José Carlos Libâneo (1990), conhecida como *Tendências Pedagógicas*. As *Tendências* estão divididas em dois grandes grupos: *Concepções Liberais*, atreladas à perspectiva da *Educação como Redenção*; *Concepções Progressistas*, atreladas à perspectiva da *Educação como Transformação*.

Nas chamadas *Concepções Liberais*, observamos, na organização do autor, quatro expressões: Pedagogia Tradicional; Renovada Progressivista (Escolanovista); Renovada não Diretiva; Tecnicista. Nas *Concepções Progressistas*, identificamos as seguintes expressões: Pedagogia Libertadora; Libertária; Crítico-Social dos Conteúdos. As diferentes Tendências Pedagógicas, não são necessariamente excludentes, mas realizam muitas vezes algumas interfaces, complementando-se. Outras vezes, demonstram claramente posições antagônicas.

A *Concepção Liberal* tem marcado sua presença na Educação Brasileira há quase um século. Trata-se de uma abordagem organizada a partir da defesa da liberalização de interesses particulares dentro da sociedade de classes no sistema capitalista. A formação na escola liberal enseja desenvolver a cultura individual, de modo que cada sujeito possa ocupar seu “papel” na sociedade, segundo suas aptidões pessoais.

Vista dessa maneira, a *Concepção Liberal* oferece uma mensagem de democracia, isto é, na escola todos têm chances iguais, e cada um conquistará seu espaço segundo a sua capacidade. Mas o que ocorre numa sociedade de classes é bem contraditório, pois as condições de acesso à escola e de permanência nela são bem diferentes entre a chamada burguesia e os filhos dos trabalhadores. Do mesmo modo, ainda que as crianças menos

favorecidas consigam chegar à escolarização, não se pode garantir que o Estado irá oferecer a mesma qualidade no ensino público que a escola burguesa oferece.

Seguindo essa perspectiva, bastante semelhante aos princípios preconizados por *Comenius*, a Concepção Liberal Tradicional irá priorizar o ensino humanístico, elegendo aspectos da cultura geral tidos como pertinentes. Nessa direção, o educando é formado para a plena realização de suas potencialidades humanas, não se discutindo diferenças de classe social e condições de acesso. O ensino não se articula com a vida cotidiana do aluno. A relação professor-aluno nessa perspectiva é unilateral e vertical. O professor é a autoridade detentora do saber, e o papel do aluno é o de assimilar os conteúdos em um currículo fragmentado e estanque.

Para a Concepção Liberal Renovada Progressivista ou Pragmatista, a noção de desenvolvimento da cultura é ainda mais acentuada, e se priorizam as aptidões individuais. Tomando como pressupostos a *Escola Ativa ou Nova* (Dewey, Montessori, Decroly, dentre outros), o ensino deve constituir-se na relação entre a estrutura cognitiva do educando e o meio, tornando esse sujeito ativo no processo.

Na Concepção Tradicional, o processo estava centrado no professor; na Renovada Progressivista, ao contrário, centra-se no aluno que *aprende fazendo*. As atividades em grupo são encorajadas não só como dinâmica e técnicas de ensino, mas como condição de aprendizagem a partir da interação.

Na Concepção Liberal Renovada não Diretiva, o ensino também está centrado no aluno, mas voltado enfaticamente para a formação de atitudes, resolução de problemas psicológicos e fomento ao autodesenvolvimento psicológico. Ao professor cabe incentivar esse processo, valorizando o aluno na sua individualidade, respeitando suas características e facilitando experiências significativas. Apenas a partir de experiências significativas é que a aprendizagem é possível, pois o aluno só irá reter aquilo que for relevante para ele. Observa-se, tanto na Perspectiva Progressivista, quanto na Pedagogia não Diretiva, a clara influência filosófica de Rousseau e seu olhar sobre a criança.

A Concepção Liberal Tecnicista irá se desenvolver na manutenção da ordem social vigente – capitalista –, estreitando a relação entre escola e sistema produtivo. O intuito principal dessa perspectiva é formar para as competências pertinentes ao mercado de trabalho, deixando de lado preocupações emancipatórias.

As concepções chamadas *Progressistas ou Críticas* irão compreender que, estando a Educação inserida em um sistema excludente, como o capitalismo, seu papel deve ser o de

compor, junto com outras instâncias sociais, uma frente de resistência e luta por superação deste, trazendo implicitamente, em seu projeto de ensino, as finalidades sociopolíticas de uma pedagogia da transformação social.

Nesse sentido, a Concepção Progressista Libertadora, também difundida como Pedagogia de Paulo Freire, propôs um projeto de Educação a partir do esclarecimento político da classe dos oprimidos. Essa Pedagogia tem como ponto de partida a realidade social do educando, que, emergidos nessa realidade, no entendimento crítico das contradições postas pelo sistema capitalista, tem condições de mobilizar-se e lutar pela superação deste. Nesse sentido, a Pedagogia Libertadora ultrapassa os limites da Educação, ampliando-se para o campo político, econômico e social.

A Concepção Progressista Libertária, de modo semelhante à Libertadora, parte da premissa de que só possui pertinência ao educando os conhecimentos presentes na sua vida cotidiana. Desse modo, só possui valor aquele saber sistematizado que pode ser aplicado de maneira prática. Busca ainda formar os indivíduos para atuar em coletivos nas instituições de modo autogestionário, negando toda forma de repressão e favorecendo o desenvolvimento da liberdade dos sujeitos.

A Concepção Progressista, conhecida como Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, desenvolvida por Dermeval Saviani, elege como prioridade o oferecimento do patrimônio cultural da humanidade às classes populares, ou seja, sua ênfase está na transmissão dos conteúdos. Os alunos só terão condições de compreender a conjuntura socioeconômica em que estão inseridos, de modo a poder lutar pela sua superação, se puderem ter uma visão ampla e sintética dos processos sócio-históricos imbricados nessa construção.

Não se trata de oferecer conhecimentos externos, desarticulados com a vida do aluno, mas de confrontar esses conhecimentos universais, rigorosamente elaborados, às experiências reais da vida do aluno. Nesse confronto, o aluno passa a olhar sua própria vivência e lugar no mundo de uma maneira mais crítica e elaborada, saindo de uma percepção ingênua do senso comum, para um olhar mais sofisticado e integrador.

Assim, Libâneo, em sua concepção e intenção no âmbito da Educação, principalmente no seio da Didática, apresenta-nos um olhar sobre o campo, que se constitui dinâmico e que entrelaça os interesses presentes na sociedade. Ademais, mostra-nos também a evolução do pensamento sobre o ensino-aprendizagem e a relação entre docente e discente ao longo do tempo.

6 AS TEORIAS DA EDUCAÇÃO E AS INTENÇÕES QUE DELAS EMERGEM

As teorias da Educação discutidas por Dermeval Saviani a partir do início da década de 1980, marcadamente, são de fundamental leitura quando há o interesse de desnudar projetos de sociedade distintos. Como destacado na seção anterior, a Teoria Crítico-Social dos Conteúdos, de Saviani, pertence às perspectivas críticas de Educação, postulando a mudança social, conforme observou o conceito filosófico de “educação como transformação”, debatido por Luckesi, pontuado no início deste texto.

Mas, antes mesmo de apresentar sua própria teoria da educação, o autor também realizou uma organização sobre as principais teorias identificadas por ele no decurso da história. Em uma primeira publicação em 1982, apresenta essa sistematização no artigo *As teorias da educação e o problema da marginalidade na América latina*. No ano seguinte, alargou esse debate com a publicação do livro *Escola e democracia*, considerado indispensável à formação de todo educador.

No livro, o autor utiliza, como fio condutor de sua reflexão, o processo de marginalização que os filhos das classes populares sofrem ao não terem o devido acesso à escolarização. Indica, assim como outros autores, a predominância de dois grandes grupos de teorias educacionais: *Teorias não Críticas* e as *Críticas ou Crítico-Reprodutivistas* (Saviani, 2008).

Saviani explica que para as *Teorias não Críticas* a questão da marginalização é apenas uma distorção que pode ser corrigida, a exemplo do propugnado pela *Educação como Redenção*. O marginalizado é aquele que, por conta de alguns desajustes sociais, tornou-se defasado em sua aprendizagem. Ao sistema educativo cabe corrigir este lapso, trazendo-o para sua estrutura já sedimentada.

No bojo das *Teorias não Críticas*, estão três perspectivas: as Teorias Tradicionais (Pedagogia da Essência), Escolanovistas (Pedagogia da Existência) e Tecnicistas. Todas seguem as mesmas características indicadas por Libâneo nas *Tendências Pedagógicas*, como a *Pedagogia Tradicional*, *Pedagogia Renovada não Diretiva* e *Pedagogia Tecnicista*.

Nas *Teorias Críticas*, a exemplo da concepção filosófica *Educação como Reprodução*, explica que o centro do debate é a reprodução da sociedade de classes, contando em condição *sine qua non* com a Escola. Essas teorias são exclusivamente críticas ao sistema de ensino. Destaca os importantes trabalhos franceses publicados no período, a saber, a *Teoria do sistema de ensino como violência simbólica*, de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron; a

Teoria da escola como aparelho ideológico de Estado, de Louis Althusser; a *Teoria da escola dualista*, de Baudelot e Establet.

A reprodução social na *Teoria do sistema de ensino como violência simbólica* ocorre através da disseminação da cultura das classes dominantes, tornando-a hegemônica e constituindo-a como um capital cultural. A Escola em sua estruturação é balizada por essa cultura dominante. Os grupos marginalizados, por não fazerem parte desse escopo social, não reconhecem e/ou compreendem bem essa cultura, considerada como único tipo de cultura importante.

Na *Teoria da escola como aparelho ideológico de Estado*, Althusser explica que a reprodução da sociedade capitalista se dá não somente através da força (aparelhos repressivos), mas também de forma ainda mais profunda e eficaz por meio da ideologia. Instituições como Igreja, Família, Meios de Comunicação e Escola são responsáveis por inculcar na população os papéis de classe devidos a cada grupo econômico. Segundo essa teoria, um dos aparelhos mais poderosos é justamente a Escola, devido à duração do tempo que se vive em seu seio e ao caráter formativo que esta assume junto à burguesia e à classe trabalhadora.

A Teoria da Escola Dualista apresenta, em seu delineamento, duas grandes tipologias de instituições educativas que servem de maneira eficaz ao sistema capitalista, que está dividido em burguesia e proletariado. À Escola caberia a responsabilidade de reproduzir as relações de produção do sistema capitalista, impedindo qualquer insurgência de narrativas ideológicas da classe trabalhadora de cunho revolucionário.

Ao final, Saviani destaca que, apesar da importância diagnóstica oferecida pelas *Teorias Crítico-Reprodutivistas*, suas contribuições são somente no âmbito da crítica, não se reconhecendo proposição de superação do *statu quo*. A *Teoria Crítico-Social dos Conteúdos*, conforme explicitada nas tendências pedagógicas, foi a alternativa proposta pelo autor para promover não só a crítica, mas também um modelo de Educação capaz de ir superando na história a desigualdade e injustiça social presentes.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS OU UM PONTO DE PARTIDA?

Conforme pontuado no início deste trabalho, seu objetivo foi o de refletir sobre a trajetória da Didática e sua relação com as diferentes perspectivas teóricas da Educação que se

desenharam na história, de modo a posicionar o professor na disputa por seu projeto de sociedade, a partir de uma Didática consciente.

Nessa compreensão, a exemplo das *Teorias Críticas* (Saviani, 2008), *Tendências Progressistas* (Libâneo, 1990) e concepção filosófica de *Educação como Transformação* (Luckesi, 2005), ao professor lhe será permitido reconhecer-se dentro da sua conjuntura sociopolítica, historicamente situada. Por intermédio dessa análise, o educador deve desenvolver sua didática, tomando para si o papel de agente da perpetuação ou transformação social.

Apenas a partir desse reconhecimento é que o educador pode decidir pela consciência, se desenvolverá uma pedagogia da resistência, crítica e mobilizadora junto a seus pares e estudantes, ou se, mesmo quando se fizer indiferente, irá contribuir para reprodução da ordem vigente, qual seja, um sistema que privilegia poucos em detrimento de muitos.

REFERÊNCIAS

CANDAU, V. M. (org.). **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1983.

CANDAU, V. M. Mesa 20 anos de Endipe. A didática hoje: uma agenda de trabalho. In: CANDAU, V. M. (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 1-197.

D'ÁVILA, C. M. **Didática do sensível**: uma inspiração raciovitalista. 2018. Concurso (Título de Professora Titular de Didática) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

FARIAS, I. M. S. *et al.* **Didática e docência**: aprendendo a profissão. Fortaleza: Liber Livro, 2008.

FRANCO, M. A.; PIMENTA, S. G. Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 1-15, 2016.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 27, p. 1-21, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Loyola, 1990.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 17. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. Abstração, generalização e formação de conceitos no processo de ensino e aprendizagem. In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (org.). **Ensino desenvolvimental: sistema Elkonin-Davidov-Repkin**. Campinas: Mercado de Letras; Uberlândia: Edufu, 2019. p. 1-484.

LONGAREZI, A. M. Gênese e constituição da obutchénie desenvolvimental: expressão da produção singular-particular-universal enquanto campo de tensão contraditória. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 45, n. 1, p. 1-31, 2020.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

OLIVEIRA, M. R. N. S. A pesquisa em didática no Brasil: da tecnologia do ensino à teoria pedagógica. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 1-288.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

PATTO, M. H. S. Estado, ciência e polícia na Primeira República: a desqualificação dos pobres. **Estudos Avançados IEA-USP**, São Paulo, v. 13, n. 35, p. 167-198, jan./abr. 1999.

PATTO, M. H. S. Teoremas e cataplasmas no Brasil monárquico. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, v. 1, n. 44, p. 180-199, mar. 1996.

PIMENTA, S. G. As ondas críticas da didática em movimento: resistências ao tecnicismo/neotecnicismo liberal. In: LONGAREZI, A. M.; PIMENTA, S. G.; PUENTES, R. V. (org.). **Didática crítica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2023. p. 19-64.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 15-34.

SAVIANI, D. Desafios atuais da pedagogia histórico-crítica. In: SILVA JÚNIOR, C. A. (org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 243-265.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica, 40 anos: balanço e perspectivas. In: GALVÃO, A. C. *et al.* (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 40 anos de luta por escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2021. p. 113-133. v. 1.

SUANNO, M. V. R. **Didática e trabalho docente sob a ótica do pensamento complexo e da transdisciplinaridade**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2015.

Recebido em: 13 jun. 2024.

Aceito em: 19 jul. 2024.