A DIDÁTICA NO BRASIL: TRAJETÓRIA HISTÓRICA E DESAFIOS À LUZ DA DIDÁTICA DO SÉCULO XVII

THE DIDACTICS IN THE BRAZIL: HISTORICAL TRAJECTORY AND CHALLENGES IN THE LIGHT OF THE DIDACTICS OF THE SEVENTEENTH CENTURY

LA DIDÁCTICA EN BRASIL: TRAYECTORIA HISTÓRICA Y DESAFÍOS A LA LUZ DE LA DIDÁCTICA DEL SIGLO XVII

ROSANE MICHELLI DE CASTRO¹
VIVIANE CÁSSIA TEIXEIRA REIS²

RESUMO Neste artigo, abordamos aspectos da trajetória histórica da Didática no Brasil, como campo de conhecimento e como disciplina em cursos de formação de professores e alguns desafios postos à nossa educação básica, à luz das contribuições da Didática do século XVII. A ideia norteadora de Didática enraizada em uma dimensão de ensino transformador, portanto, em sua dimensão social e política, uma visão de homem, de educação, de sociedade e de mundo é um legado do século XVII para a educação e para o ensino, porém, sobretudo no caso brasileiro, ainda carece ser apropriada pelos professores e professoras. Nesse sentido, realizamos as nossas pesquisas em escolas de Educação Básica e centradas nas disciplinas ou corpos de saberes considerados propriamente da Didática, em instituições de formação de professores no Brasil, entre 1827 e 2011. Trata-se, portanto, de resultados de pesquisas históricas e bibliográficas, desenvolvidas mediante procedimentos de localização, identificação, recuperação, reunião, seleção, sistematização, análise e interpretação de literatura especializada sobre a Didática no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO; DIDÁTICA NO BRASIL; TRAJETÓRIA HISTÓRICA; DESAFIOS; DIDÁTICA DO SÉCULO XVII.

¹ Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, SP.

² Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, SP.

ABSTRACT This paper discusses aspects of the historical trajectory of didactics in the Brazil, as a field of knowledge and as a discipline in the training courses for teachers and some challenges posed to our basic education, in the light of the contributions of Didactics of the seventeenth century. The guiding idea of didacticism rooted in a transformative teaching dimension, therefore, in its social and political dimension, a vision of man, education, society and world is a seventeenth-century legacy for education and teaching, but, especially in the Brazilian case, still needs to be appropriated by teachers. In this sense, we carried out our research in schools of Basic Education and centered in the disciplines or bodies of knowledge properly considered as the didactics in the teacher training institutions in the Brazil, between 1827 and 2011. It is therefore, results of the historical and bibliographical research's, developed through procedures for locating, identifying, retrieving, herding, selection, organization, analysis and interpretation of the literature on didactics in the Brazil. **KEY-WORDS:** BASIC EDUCATION; DIDACTICS IN BRAZIL; HISTORICAL TRAJECTORY; CHALLENGES; THE DIDACTICS OF THE SEVENTEENTH CENTURY.

RESUMEN En este artículo abordamos aspectos de la trayectoria histórica de la Didáctica en Brasil, como campo de conocimiento y como disciplina en cursos de formación de profesores y algunos desafíos planteados a nuestra educación básica, a la luz de las contribuciones de la Didáctica del siglo XVII. La idea orientadora de Didáctica enraizada en una dimensión de enseñanza transformadora, por lo tanto, en su dimensión social y política, una visión de hombre, de educación, de sociedad y de mundo es un legado del siglo XVII para la educación y la enseñanza, pero, sobre todo en el caso brasileño, todavía carece de ser apropiada por los profesores y profesoras. En ese sentido, realizamos nuestras investigaciones en escuelas de Educación Básica y centradas en las disciplinas o cuerpos de saberes considerados propiamente de la Didáctica, en instituciones de formación de profesores en Brasil, entre 1827 y 2011. Se trata, por lo tanto, de resultados de investigaciones históricas, y que se desarrollan mediante procedimientos de localización, identificación, recuperación, reunión, selección, sistematización, análisis e interpretación de literatura especializada sobre la Didáctica en Brasil.

PALABRAS CLAVE: HISTORIA DE LA EDUCACIÓN; LA DIDÁCTICA EN BRASIL; TRAYECTORIA HISTÓRICA; DESAFÍOS; DIDÁCTICA DEL SIGLO XVII.

INTRODUÇÃO

A ideia norteadora de Didática, enraizada em uma dimensão de ensino transformador, portanto, em sua dimensão social e política, uma visão de homem, de educação, de sociedade e de mundo, é um legado do século XVII para a educação e para o ensino. Porém, sobretudo no caso brasileiro, ainda carece ser apropriada pelos professores e professoras.

Isso porque o ensino em seus vários níveis é, comumente, concebido como questão meramente técnica e ou metodológica, o que muito se distancia da Didática preconizada em

A Didática Magna, de Comênio, enraizada no ideal protestante de promoção de reformas da humanidade, portanto, fortemente enraizada em uma dimensão de ensino transformador.

No Brasil, conforme Castro (1991), os percursos históricos da Didática foram evidenciando as nuances e problemáticas do ensino nas várias instituições educativas, pois o seu conceito teria sido obscurecido pelo conceito de método, o qual, por sua vez, também acreditamos ter sido obscurecido pelo conceito de técnica.

Para Pimenta (2000, p. 17):

O ensino é uma prática social complexa. Realizado por seres humanos entre seres humanos, o ensino é transformado pela ação e relação entre os sujeitos (professores e estudantes) situados em contextos diversos: institucionais, culturais, espaciais, temporais, sociais. Por sua vez dialeticamente transforma os sujeitos envolvidos nesse processo.

Nesse processo, cabe ao professor e à professora a apropriação dos aspectos da Didática que remetem aos fundamentos que devem amparar todo ensino, a fim de que o ensino seja, verdadeiramente, a própria prática social já mencionada. Os estudos sobre a Didática, tanto como campo de conhecimento sobre o ensino, quanto como disciplina em cursos de formação de professores, abrem a possibilidade de investigações e produções de um saber próprio, do que Pimenta (2000, p. 20) denomina de uma “epistemologia da prática”:

Uma das linhas de investigação que vêm se firmando concomitantemente ao reconhecimento do professor como produtor de saberes é a de uma epistemologia da prática docente, capaz de conferir estatuto próprio de conhecimento ao desenvolvimento dos saberes docentes.

Dessa maneira, o professor e a professora que apreendem os procedimentos e criam o hábito da pesquisa enriquecem seu repertório e, na medida em que dispõem de maior acesso ao conhecimento e seleção desse repertório, desenvolvem a criticidade e não se tornam reféns da neutralidade, do espontaneísmo de ideologias, e da instrumentalização praticista. Nesse processo, é a Didática a aliada para a produção de novos saberes, em que teoria e prática estão relacionadas; “[...] há um diálogo do conhecimento pessoal com a ação” (PIMENTA, 2000, p. 20).

Segundo Marin (2005, p. 27):

À Didática é reservada, portanto, função especial no conjunto dos estudos sobre o ensino e seu praticante. A ela é reservado o papel de área de ligação entre o que se sabe e espera do ensino, e o que e como se pode, e deve, coerentemente, fazer para consegui-lo, preenchendo o vazio histórico [...]

Pimenta (2000) afirma, a partir de Laneve (1993), o qual elaborou o paradigma de “descolonização epistemológica da Didática”, que a Didática é a “[...] aquisição original do conhecimento sobre o ensino” (LANEVE, 1993 *apud* PIMENTA, 2000, p. 61). Essa des-

colonização acontece quando a Didática não é vista pelo professor como um campo aplicativo e técnico, nem como transposição de indicações teóricas, embora também possua sua dimensão prática. Isso porque o objeto de estudo da Didática é o ensino em situação, com vistas à aprendizagem, e no qual os sujeitos envolvidos (professor e aluno) e suas ações (trabalho com o conhecimento) são estudados nas suas determinações histórico-sociais e não somente em sala de aula nas escolas (PIMENTA, 1996, p. 62).

Tal perspectiva, em que pesquisadores da Didática têm desenvolvido seus estudos,³ evidencia a necessidade de os professores se apropriarem:

[...] de um conjunto de saberes necessários à análise de conceitos e desenvolvimento de atitudes e habilidades desejáveis à tomada de decisões e posições sobre a prática pedagógica, tendo em vista as possibilidades de redimensão e melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem em consonância com as exigências da sociedade na qual eles estão inseridos (CASTRO; LIMA, 2012, p. 132).

A fim de contribuímos com os debates e com o campo de estudos sobre a Didática no Brasil, abordamos, neste artigo, aspectos da sua trajetória como campo de conhecimento e como disciplina em cursos de formação de professores e alguns desafios postos à nossa Educação Básica, à luz das contribuições da ideia de Didática, com Comênio, no século XVII.

A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA DIDÁTICA, A PARTIR DO SÉCULO XVII: ALGUNS ASPECTOS

Como já mencionado, a Didática surge formalmente no século XVII, feito atribuído a Comênio com a sua *Didática Magna* ou “arte universal de ensinar tudo a todos”. Segundo Castro (1991), participou dessa ambição Ratíquio e ambos acreditaram ter encontrado um método (passos para o ensino – “como ensinar”), mediante um ensino de modo rápido e agradável. Castro (1991) afirmou que se tratava da busca por uma instrução popular, crucial para a reforma religiosa e social, obedecendo a uma utopia da época ancorada na ideia baconiana da atenção à natureza, modelo que os didatas supunham imitar quando aconselhavam, no ensino, seguir sempre do fácil ao difícil; ir das coisas às ideias, e do particular ao geral, tudo ao seu tempo, sem pressa.

Comênio, ancorado em princípios doutrinários, escreveu sua *Didática Magna* ou arte universal de ensinar tudo a todos, acreditando ter elaborado:

[...] o modo certo e excelente para criar em todos as cidades ou vilarejos de qualquer reino cristão escolas tais que a juventude dos dois sexos, sem excluir ninguém, [pudesse] receber uma formação em letras, ser aprimorada nos costu-

³ Pimenta (1996, 2000); Libâneo (1994, 2010, 2013); Franco (2010); Veiga (1991); Candau (1989, 1997, 2003).

mes, educada para a piedade e, assim, nos anos da primeira juventude, receba a instrução sobre o que é da vida presente e futura, de maneira sintética, agradável e sólida. Os princípios de tudo o que se aconselha são extraídos da própria natureza das coisas; a verdade é demonstrada através de exemplos paralelos das artes mecânicas, a ordem (dos estudos) é disposta segundo anos, meses, dias, horas; o caminho, enfim, fácil e seguro, é mostrado para pôr essas coisas em prática com bom êxito. Que a proa e a popa da nossa Didática sejam: buscar e encontrar um método para que os docentes ensinem menos e os discentes aprendam mais; que nas escolas haja menos conversa, menos enfado e trabalhos inúteis, mais tempo livre, mais alegria e mais proveito; que na república cristã haja menos trevas, menos confusão, menos dissensões, mais luz, mais ordem, mais paz e tranquilidade (DIDÁTICA MAGNA, 2006, p. 11-12).

Anteriormente à *Didática Magna*, de Comênio, o termo “didática”, desde a Grécia Antiga, era conhecido “[...] com significação muito semelhante à atual, ou seja, indicando que o objeto ou a ação qualificada dizia respeito a ensino: poesia Didática, por exemplo” (CASTRO, 1991, p. 15). Com a *Didática Magna*, configurou-se uma tendência que “[...] voltava a finalidade do ensino para seu produto” (DAMIS, 1997, p. 11). Foi também a partir da obra de Comênio que se evidenciaram as necessidades do ensino a partir das dificuldades e transformações que estavam ocorrendo na sociedade.

No dizer de Pimenta et al. (2013, p. 153): “[...] a Didática surge como instrumento político para romper com a hegemonia da educação católica medieval. Já em seu início, a Didática surge do e no enfrentamento das contradições políticas, éticas e sociais”.

Como evidenciado por Marin (2005), a Didática foi influenciada e discutida por vários pensadores, de diversos campos das ciências, mesmo em terreno onde predominava a Contrarreforma. A propósito, Castro (1991) aponta alguns desses pensadores, como os humanistas Montaigne, Ramus e Nohl, reformadores da Europa Ocidental Católica, no século XVII.

Segundo Marin (2005, p. 19):

No século XVII, quando surge formalmente a Didática, esta veio influenciada pelas ciências em geral e pela Filosofia, com os estudiosos à procura de forma de atuação mais organizada. O desenvolvimento das ciências nos séculos seguintes trouxe novos dados à Didática, com especial destaque os da Psicologia. O desenvolvimento dos estudos psicológicos ocasionou o surgimento de análises sistemáticas sobre a criança, o aluno, influenciando fortemente o campo didático, que absorveu tais dados. Emerge dessas constatações a noção-síntese de que a Didática, ao longo do tempo, tem sido influenciada tanto pelo campo pedagógico, filosófico, como pelo campo das ciências em geral.

No século XVIII, a Rousseau é atribuída a autoria do que seria considerado a “[...] segunda grande revolução Didática” (CASTRO, 1991, p. 17). Sua obra deu origem a um novo conceito de infância, também difundida por Pestalozzi, entre outros e pôs em relevo a natureza da criança, transformando o método num procedimento natural, exercido sem

pressa e sem livros. Assim, enquanto Comênio, ao seguir as “pegadas da natureza”, pensava em “domar as paixões das crianças”, Rousseau partia da ideia da bondade natural do homem, corrompido pela sociedade. Em sua obra *O Contrato Social*, ele discute a reforma da sociedade, tão necessária quanto a reforma da Educação (CASTRO, 1991, p. 17).

No século XIX, destacam-se as teorizações de João Frederico Herbart (1776-1841), o qual desejou ser “[...] criador de uma Pedagogia Científica, fortemente influenciada por seus conhecimentos de Filosofia e da Psicologia da época” (CASTRO, 1991, p. 17). Para Ghiraldelli Jr. (2000, p. 41), Herbart foi o humanista que apresentou a teoria educacional mais acabada, por meio da qual “[...] o humanismo se cristalizou”. Ghiraldelli Jr. (2000, p. 41) afirmou que, “para Herbart, o processo de ensino deveria cuidar da moralidade. Esse seria o objetivo do ensino”. Os seguidores de Herbart teriam sido Ziller e Rein na Europa e Thorndike nos Estados Unidos. Herbart elaborou o chamado “método dos passos formais”, mediante cinco passos regulados pelo mestre: “o da preparação; apresentação; comparação – assimilação; generalização; e o da aplicação” (CASTRO, 1991, p. 17). Assim, teoria e prática, fundamento e técnica, a Didática em Herbart ficou conhecida como “método dos passos formais”.

Os passos formais de Herbart são, no entanto, uma retomada à *Didática Magna* ou “arte de ensinar tudo a todos”, onde o humanismo, por meio de um ensino por intermédio de um método, teve seu nascedouro. Entretanto, é importante observar que se distancia de Comênio, pois, no último, é possível afirmar que o sentido de arte está associado a uma ideia de técnica (*tekhné*), em alusão às técnicas da mecânica, de dado movimento que culminaria na formação segundo os valores morais cristãos.

Com base nas formulações teóricas de Azanha (1992), tanto na “arte de ensinar tudo a todos” em Comênio, perpassando pelo “método dos passos formais”, quanto a qualquer método aplicado ao ensino, é pertinente e necessária a reflexão sobre as investigações científicas em educação pautadas em bases que advogam a favor de uma técnica e ou tecnologia de ensino, em detrimento das bases científicas voltadas para a amplitude das técnicas e da tecnologia educacional. Isso porque, considerando a gama de aspectos que envolvem a educação, o ensino e a escola, a lógica sistematicamente ordenada de uma única base teórica ou método ou, como ocorre na educação brasileira atualmente, de uma base comum curricular, por exemplo, estaria mais vinculada à proposta de ações para a padronização, a homogeneização para o controle do que, propriamente, para a resolução dos problemas e situações da educação, do ensino e dos escolares.

A propósito, no Brasil, a trajetória histórica da Didática no Brasil também apresentou nuances e problemáticas conceituais, as quais tiveram raízes em interesses não, propriamente, pedagógicos.

A DIDÁTICA NO BRASIL: NUANÇAS, PROBLEMÁTICAS CONCEITUAIS E POSSIBILIDADES PARA A SUA RESSIGNIFICAÇÃO

Apropriado pela escola brasileira em seu início, segundo os seus objetivos de disciplinarização e homogeneização, no método dos passos formais de Herbart teria se apoiado o

desenvolvimento da chamada pedagogia tradicional, a qual deu origem à escola tradicional no Brasil, centrada na transmissão de um conteúdo enciclopédico pelo mestre e na memorização e decorrente repetição pelo aluno.

Em meados do século XX, os adeptos do movimento da chamada Escola Nova ou escola renovada afirmaram que tal pedagogia, decorrente de escolas tradicionais, teria sido a grande responsável pelo fenômeno da marginalização relativa ao fenômeno da escolarização no Brasil no início do século XX (SAVIANI, 1993).

Os adeptos do movimento da chamada Escola Nova ou escola renovada se apresentaram criticamente, contestando e se contrapondo às concepções que apoiavam essa escola considerada por eles como antiga, e advogando em favor de uma pedagogia decorrente de escolas pautadas “[...] em uma experiência aberta, em termos de programas e métodos, mas centrada em torno do ideal de uma “atividade espontânea, pessoal e produtiva” (CASTRO, 1991, p. 20).

Com relação à trajetória histórica da Didática como disciplina ou corpo de saberes em instituições de formação de professores no Brasil, é possível afirmar que ela aparece com a Reforma de 1847 na província fluminense, por ocasião da fusão do curso da Escola Normal com o Liceu Provincial. Isso porque, conforme Villela (2007, p. 110) com tal fusão, surgiu a possibilidade de “[...] uma formação diversificada para professores de ensino preliminar e de ensino médio”, com a inserção no currículo da cadeira de “Religião do Estado e Didática”, entre outras. “O curso tornava-se seriado e já há uma graduação de disciplinas em função do nível a que os futuros professores se destinavam. Surge o termo ‘Didática’ pela primeira vez e disciplinas novas [...]” (VILLELA, 2007, p. 111).

Se o termo Didática e a cadeira surgiram em 1847, a preocupação com a formação de professores com os conteúdos propriamente da Didática ou, como afirmou Saviani (2006), com a formação Didática dos professores, data de 1827, a partir da Lei das Escolas de Primeiras Letras. Segundo Saviani (2006, p. 3):

É na Lei das escolas de primeiras letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, que essa preocupação aparecerá pela primeira vez. Ao determinar que o ensino, nessas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, a referida lei estipula, no artigo 4º, que os professores deverão ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias. Portanto, está colocada aí a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica.

Tal preparo didático corresponderia à apropriação do que ficou conhecido como método mútuo. Assim, a obrigatoriedade do curso de formação de professores e o seu preparo didático, ou seja, a obrigatoriedade da Didática para a formação de professores no Brasil teriam surgido no Brasil a partir de 1827, mesmo não aparecendo nos currículos das escolas normais sob a rubrica Didática, propriamente dita, ou como disciplina Didática. A propósito, Juliá (2002) afirma que, o fato de uma disciplina não constar nos programas escolares, não quer dizer que ela não fosse ensinada. Para Juliá (2002, p. 47) é difícil “[...] pensar que uma

disciplina não é ensinada porque ela não aparece nos programas escolares, ou porque não existem cátedras oficialmente com seu nome”. A gênese pode nos mostrar, tomando como exemplo a Didática, que antes dessa sua denominação, ela já figurava nos cursos de formação de professores, ora com a denominação de outra disciplina, ora como método.

Dessa maneira, é possível afirmar que, mesmo que sob outra rubrica, a Didática já aparecia nos programas das Escolas Normais.

Quando surgem as primeiras escolas de formação de professores no Brasil, em 1835, os saberes docentes nas escolas normais foram reduzidos ao estudo e apropriação de um método, o método do ensino mútuo, monitorial ou lancasteriano. No Brasil, a experimentação do novo método tinha “[...] como característica principal o fato de utilizar os próprios alunos como auxiliares do professor” (FARIA FILHO, 2011, p. 141). Aplicado a princípio em corporações militares, tinha-se como objetivo difundi-lo mediante o envio dos militares para cada província, primeiro do Império e depois para as de origem. Observa-se que, em 1821, já havia sido criada no Estado do Maranhão uma escola militar de formação de professores. Para Bastos (1997, p. 127), “essa preferência evidencia uma aproximação entre a disciplina e a ordem exigida e adotada pelo método, nas duas instituições: militar e escolar”. Ainda segundo Bastos (1997, p. 133):

O método mútuo é uma etapa da história da instrução pública e das escolas de primeiras letras no Brasil, como parte do processo de incorporação das *modernidades* dos países centrais, em fase de industrialização e, conseqüente, formação de cidadãos adaptados à essa realidade. A difusão da instrução elementar às massas trabalhadoras exigia a racionalização do ato pedagógico: pela rapidez em ensinar, pelo baixo custo, pela disciplina e ordem, pelo uso de poucos professores e vários alunos-mestres.

Tal método tinha em vista três vantagens: “1) abreviar o tempo necessário para a educação das crianças; 2) diminuir as despesas das escolas; 3) generalizar a instrução necessária às classes inferiores da sociedade” (FARIA FILHO, 2011, p. 141).

Assim, o método não era visto como postura, mas, como evidenciado, como estratégia, técnica e instrumento, ao encontro dos objetivos da época de atender às demandas por escolarização das massas, demonstrando a preocupação com uma organização única das práticas e métodos, tomando, portanto, as estratégias de disciplinarização como exemplo de civilidade e de racionalização, centradas nas ideias advindas de outros países, em busca do que consideravam ser modernização e desenvolvimento para o Brasil.

Como disciplina em cursos de nível superior, Garcia (1995, p. 78) afirma que:

[...] a Didática surgiu como curso e disciplina escolar com a organização da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi), pelo Decreto lei N. 1. 190 de 4 de abril de 1939 [...] A FNFfi foi organizada compreendendo quatro seções fundamentais: Filosofia, Ciência, Letras e Pedagogia, sendo que a cada seção poderiam corresponder um ou mais cursos; e uma seção especial de Didática à qual correspondia o curso de Didática, com a duração de um ano, abrangendo as seguintes

disciplinas responsáveis pela totalidade da formação pedagógica do candidato à licenciatura: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação.

Esse é o momento em que a Didática entra no curso superior e, por meio do decreto mencionado, foi introduzida uma divisão na formação pedagógica dos futuros professores: a criação do curso de Didática, com duração de um ano, para os bacharéis interessados na formação para a docência. Por sua vez, estava a Pedagogia de caráter generalista, não voltada a essa formação.

Ao se constituir como curso de licenciatura, em 1939, e, mais tarde, como disciplina dos cursos de formação de professores em nível acadêmico, manteve “[...] o enfoque prescritivo, normativo e instrumental, [...]” e ainda:

Suas preocupações foram reduzidas ao “como ensinar”; ficaram centradas na transmissão de normas e regras do “bem fazer, padronizando não só ações Didáticas a serem realizadas pelos professores, como inculcando nestes uma única lógica de ver e estar no mundo, ou seja, o pensamento liberal sobre a sociedade, a educação e a escola, a aprendizagem e o aluno (FARIAS et al., 2009, p. 17-18).

Segundo Santos e Oliveira (1990, p. 6), no Brasil, da década de 1950 à década de 1970, a Didática foi assumindo características gerais:

[...] o privilégio de seu caráter metodológico enquanto conjunto de procedimentos e técnicas de ensino ou recursos vários que buscam garantir ou facilitar a aprendizagem dos alunos; a defesa da concepção da neutralidade científica e pedagógica. A Didática é prescritiva e seu conteúdo discute basicamente questões de planejamento, execução e avaliação e avaliação do processo pedagógico na sala de aula e dos elementos do ato didático: objetivo, aluno, professor, matéria, método.

As abordagens da Didática foram apresentando diferentes propostas na educação brasileira, em especial duas, chamadas por Candau (1983, p. 5) de humanista, a qual teria predominado de 1945 a 1960, e a tecnicista, predominado entre 1960 e 1968.

Já a partir da década de 1970, a “Didática é concebida como estratégia para o alcance dos “produtos” previstos para o processo de ensino-aprendizagem” (CANDAU, 1983, p. 6), e se passa a confrontar o enfoque sistêmico e o não sistêmico.

Se um enfatiza objetivos gerais, formulados de forma vaga, o outro enfatiza objetivos específicos e operacionais. Se um enfatiza o processo, o outro o produto. Se um parte de um enfoque da avaliação baseada na “norma”, o outro enfatiza a avaliação baseada em “critérios”. Se no primeiro o tempo é fixo, o segundo tende a trabalhar a variável tempo. Se um enfatiza a utilização dos mesmos procedimentos e materiais por todos os alunos, o outro faz variar os procedimentos e materiais segundo os indivíduos (CANDAU, 1983, p. 6).

Nas vertentes e/ou perspectivas tecnicistas e tecnológicas, a Didática assumiu um papel apolítico por não refletir sobre as práticas reais do cotidiano. Assim:

A desvinculação entre a teoria e a prática pedagógica reforça o formalismo didático: os planos são elaborados segundo as normas previstas pelos cânones didáticos; quando muito o discurso dos professores é afetado, mas a prática pedagógica permanece intocada (CANDAU, 1983, p. 7).

Em finais do século XX e início do século XXI, Candau (2001, p. 46), assim como outros educadores e pesquisadores da época, demonstrou uma preocupação que ainda permanece com relação à Didática, sobretudo na nossa Educação Básica atual, que é a necessidade de “[...] repensar a “razão-teórica” e a “razão-prática” da Didática para o alcance de um fazer-didático que nos liberte da abstração-pedagógica e do obscurantismo cultural tão evidente em seus conteúdos programáticos”, o que, segundo a autora, será possível acrescentando “à teoria Didática a dimensão político-social” (CANDAU, 2001, p. 46).

No processo de ensino, o professor e a professora são os principais articuladores de todos os seus fatores e etapas e, nesse sentido, sua responsabilidade aumenta frente aos desafios do ato de ensinar, pois ele/ela deverá assumir a função de sujeito, com concepções de ensino, de aprendizagem, de formação, com bases científicas e reflexões para a formação de sujeitos emancipados, e com o domínio da dimensão técnica que assegura a aprendizagem dos alunos.

Dessa maneira, a Didática perpassa por todo o processo de ensino e de aprendizagem dentro da escola, desde a organização do currículo, passando pelas técnicas, pela relação teoria e prática, e pelo planejamento que compreende, segundo Vasconcellos (1999), desde os chamados Projetos de Ensino-Aprendizagem (planos de aulas e planos de ensino) até o Projeto Político Pedagógico (documento maior da escola).

Trata-se, portanto, de se considerar, como ressaltaram Marin, Penna e Rodrigues (2012, p. 54), uma especificidade da Didática, que focaliza:

[...] o ‘como’ dessa atividade [pedagógica], ou seja, considerar a necessidade de retomar os estudos sobre os modos de realização desse trabalho nas situações pedagógicas [sobretudo] nas salas de aula ou tudo o que gira ao redor de tal atividade, antes, durante e depois de sua realização (MARIN, 2008).

Observa-se que a busca é pelo domínio da dimensão técnica da Didática, a qual, por sua vez, está pautada em uma dimensão político-social, materializada em dada teoria pedagógica.

A propósito, uma das técnicas primordiais essenciais utilizadas em sala de aula é a aula expositiva e, de acordo com Lopes (1991, p. 42), a aula expositiva tomada como um diálogo entre professor e alunos pode estabelecer “[...] uma relação de intercâmbio de conhecimentos e experiências”. A pesquisadora chama de aula expositiva dialógica, quando ambas as partes buscam como finalidade o saber. Ainda, segundo Lopes (1991, p. 45):

[...] uma aula expositiva dialógica se opõe a uma aula expositiva tradicional porque por intermédio do diálogo os alunos são estimulados a compartilhar da reelaboração dos conhecimentos e incentivados a produzir novos conhecimentos a partir dos conteúdos aprendidos.

Entre as técnicas mais usadas na Educação Básica, sobretudo no Ensino Fundamental e Médio, além da aula expositiva, está o estudo de texto. Para Azambuja e Souza (1991, p. 49), o estudo de texto é um ato produtivo, em que é possível:

[...] trabalhar nele de modo analítico e crítico, desvendando-lhe sua estrutura, percebendo os recursos utilizados pelo autor para a transmissão da mensagem, descobrindo o objetivo do autor, antevendo hipóteses, testando-as confirmando-as ou refutando-as.

Como produto final dessa técnica, é proposto que os alunos produzam um texto que vá ao encontro do que interiorizaram a partir das leituras.

De modo diferente da aula expositiva, há também o estudo dirigido e, de acordo com Veiga (1991a, p. 80), trata-se de:

[...] uma técnica de ensino que os alunos executam em aula, ou fora dela, um trabalho determinado pelo professor, que os orienta e os acompanha, valendo-se de um capítulo do livro, um artigo, um texto didático ou mesmo de um determinado livro. O professor oferece um roteiro de estudo previamente elaborado para que o aluno explore o material escrito de maneira efetiva: lendo, compreendendo, interpretando, analisando, comparando, aplicando, avaliando e elaborando. O Estudo Dirigido, portanto, procura o desenvolvimento do pensamento reflexivo, da análise crítica, em vez da memorização de uma quantidade de informações.

Ao aplicar essa técnica, de acordo com seus objetivos e finalidades, proporcionará aos alunos um pensamento reflexivo. Ao estudo dirigido “[...] compete ser democrático, responsável, e diretivo” (VEIGA, 1991a, p. 86).

Além das técnicas que têm como princípio o ensino individualizado ou sócio individualizado, existem as técnicas de ensino socializado, conhecidas como técnicas de grupo. Segundo Veiga (1991b, p. 104):

No campo da didática, sob o enfoque crítico, o ensino socializado é centralizado na ação intelectual do aluno sobre o objeto da aprendizagem por meio da cooperação entre os grupos de trabalho, da diretividade do professor, não só com a finalidade de facilitar a aprendizagem mas, também, para tornar o ensino mais crítico (explicitação das contradições) e criativo (expressão elaborada). Nesse sentido, tanto o professor quanto o aluno deixam de ser sujeitos passivos para se transformar em sujeitos ativos, capazes de propor ações coerentes que propiciem a superação das dificuldades detectadas.

Outra técnica bastante utilizada na Educação Infantil e Ensino Fundamental é a “estudo do meio”, também muitas vezes usada como “aula passeio”. Para Feltran e Feltran Filho (1991, p. 122), não é obrigatório a saída do ambiente escolar “[...] quando a vida da escola considera, de fato, a sociedade que nela se reflete e direciona-se no sentido da transformação social, não existe a distância entre indivíduo (aluno) e meio (sociedade ou grupos sócio-culturais)” (FELTRAN; FELTRAN FILHO, 1991, p. 122). É considerada uma atividade extraclasse que deve estar inserida na proposta pedagógica, contudo não precisa obrigatoriamente envolver todas as áreas de estudo, mas deve optar por uma proposta interdisciplinar que “[...] se realiza por intermédio do ensino, comprometido com a transformação social” (FELTRAN; FELTRAN FILHO, 1991, p. 125). Segundo Feltran e Feltran Filho (1991, p. 125), o estudo do meio “[...] significa tentar encontrar elementos para melhor compreender a interação do homem com o mundo, o que se faz a partir de determinado ponto de vista ou enfoque teórico”. Ou seja, é realizado por meio da pesquisa a partir da “[...] problematização da prática social, em busca de compreensão mais elaborada da mesma, não se faz sem pesquisa de vários tipos” (FELTRAN; FELTRAN FILHO, 1991, p. 126). É fazer uma pesquisa, utilizando instrumentos metodológicos para registrar e interpretar o fenômeno, com o objetivo de propor alternativas para as situações em análise. O meio deve ser a própria realidade, para que se reflita “[...] ‘quem somos e porque estamos nesta escola’” (FELTRAN; FELTRAN FILHO, 1991, p. 127).

As técnicas apresentadas não esgotam o conjunto das possibilidades que o professor e a professora da Educação Básica têm à sua disposição e sobre a qual devem buscar total domínio quanto aos seus objetivos, desenvolvimento e limites, para que o ensino produza aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz da ideia de Didática, como concebida desde o século XVII, e mediante a recuperação de aspectos do seu percurso histórico no Brasil, foi possível evidenciarmos nuances e problemáticas enfrentadas pela Didática ao longo dos anos, cujo conceito teria sido obscurecido pelo conceito de método, o qual, por sua vez, também acreditamos ter sido obscurecido pelo conceito de técnica. Tal afirmação teria sido reforçada pela trajetória de inserção da Didática em instituições de formação de professores no Brasil.

Pensando a nossa Educação Básica à luz dessa formulação, é possível afirmarmos que há uma necessidade de recuperarmos aspectos históricos da Didática desde as suas origens na nossa Educação Brasileira, para que se vislumbre a possibilidade das suas dimensões social, política e técnica se concretizarem no espaço escolar, ou seja, de ela se concretizar no espaço escolar como Didática fundamental em todos os seus níveis, porém considerando os aspectos que emergem da cultura das escolas e de cada escola, o que deve ficar evidenciado em todos os seus processos, sobremaneira nos que se materializam por meio das práticas pedagógicas, desde a Educação Infantil, perpassando pelo Ensino Fundamental até o Ensino Médio.

Assim, a ação do professor e da professora assumiria o sentido crítico e político do seu ato pedagógico. Para Damis (2006, p. 179):

[...] planejar o trabalho pedagógico da escola e o(s) projeto(s) que dele resulta(m), como forma de organizar e operacionalizar as finalidades sociais da escola, também podem ser compreendidos como condição indispensável para a escola contribuir para a superação da realidade predominante.

A partir das discussões apresentadas até o momento, é possível afirmar que a Didática na Educação Básica deve ser ressignificada em busca de uma transformação da visão do ensino que está posto de forma seletiva e excludente. Segundo Pimenta (2000), em tal movimento, “observa-se que uma ressignificação da Didática emerge da investigação sobre o ensino como prática social viva, nos contextos sociais e institucionais nos quais ocorre” (PIMENTA, 2000, p. 8).

Assim, a Didática no cotidiano das escolas da nossa Educação Básica, em sala de aula, deve constituir-se em conhecimento pedagógico fundamental, não limitada à dimensão instrumental e aplicacionista, mas sendo apropriada e desenvolvida também em sua plenitude técnica, porém social.

Nesse sentido, a Didática está imbricada na prática, no fazer docente, com o trabalho do aluno e na relação com o conhecimento; um (re)pensar constante do ensino que se coloca em questão. O que ensinar? Como ensinar e para que ensinar? São perguntas que permeiam a problemática dos novos desafios; como “[...] ensinar em situações concretas e em contextos inter/multiculturais” (PIMENTA, 2000, p. 21).

Tal postura leva ao reconhecimento do professor e da professora como sujeitos criativos, reflexivos, políticos: “[...] autores e produtores de uma trajetória individual e coletiva e não meros espectadores da história e consumidores cegos dos estoques de técnicas de última geração” (FARIAS et al., 2009, p. 22). Reconhece e ressalta as potencialidades do professor e da professora, a partir de uma prática contínua de autoformação, resultando em uma postura investigativa sobre e para o fazer bem didático.

Portanto, a maneira e a expectativa de se fazer bem impulsionam novas investigações, assim como, as que temos nos dedicado, sobretudo em busca de novos redimensionamentos para a Didática na nossa educação brasileira.

REFERÊNCIAS

AZAMBUJA, Jorcelina Queiroz; SOUZA, Maria Leticia Rocha de Souza. O estudo de texto como técnica de ensino. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Técnicas de ensino: Por que não?** Campinas-SP: Papirus, 1991 (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico).

AZANHA, José Mário Pires. **Uma idéia de pesquisa educacional**. São Paulo: Edusp, 1992.

BASTOS, Maria Helena Câmara. A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827). **História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPEl, Pelotas, n. 1: 115-133, abr., 1997.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **A Didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1983.

CASTRO, Amélia Domingues de. A trajetória histórica da Didática. In: CONHOLATO, Maria Conceição (Coord.). **A Didática e a escola de 1º. grau**. São Paulo: FDE, 1991, p. 15-25 (Série *Idéias*, 11).

CASTRO, Rosane Michelli de; LIMA, Elieuz Aparecida de. Didática para a educação infantil: implicações do materialismo histórico dialético e da teoria histórico-cultural. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 12, n. 35, p. 121-142, jan./abr., 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, set. 2002, p. 168-200. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 25 de março de 2014.

DAMIS, Olga Teixeira. Didática e sociedade: o conteúdo implícito do ato de ensinar. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papirus Editora, 1997.

_____. Planejamento escolar: expressão técnico-política de sociedade. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Didática: o ensino e suas relações**, 10. ed. Campinas-SP: Papirus Editora, 2006, p. 171-183.

DIDÁTICA MAGNA – Comenius. Aparelho crítico: Marta Fattori. Trad. Ivone Castilho Benedetti, 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006 (Paidéia).

FARIA FILHO, Luciano Mendes Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. V. 3. ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 135-150.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; et al. **Didática e Docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber Livro, 2009.

FELTRAN, Regina Célia de Santis; Feltran Filho, Antônio. Estudo do meio. In: _____. (Org.). **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas-SP: Papirus, 1991a (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico), p. 115-129.

GARCIA, Maria Manuela A. O campo da Didática no ensino superior: um enfoque sócio-histórico. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 1, p. 73-91, jan./jun. 1995.

GHIRALDELLI JR, Paulo. As teorias educacionais e as Didáticas na modernidade e pós-modernidade. In: _____. **Didática e teorias educacionais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 39-75.

JULIÁ, Dominique. Disciplinas Escolares: Objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Os métodos de ensino. In: _____. Didática. São Paulo: Cortez, 1994, p. 149-176.

_____. O campo teórico e profissional da Didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Sema Garrido (Orgs.). **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

_____. **O essencial da Didática e o trabalho de professor** – em busca de novos caminhos. Disponível em: http://www.ucg.br/site_docente/edu/libaneo/pdf/didaticadoprof.pdf. Acesso em: 16/01/2013.

LOPES, Antonia Osima. Aula expositiva: superando o tradicional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Técnicas de ensino: Por que não?** Campinas-SP: Papirus, 1991 (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico).

MARIN, Alda Junqueira (Coord.); et al. **Didática e trabalho docente**, 2. ed. Araraquara: Junqueira&Marin, 2005.

_____. PENNA, Marieta Gouvêa Oliveira; RODRIGUES, Ana Carolina Calacioppo. A Didática e a formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 35, p. 51-77, jan./abr., 2012.

PIMENTA, Selma Garrido et al. A construção da Didática no GT Didática – análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18 n. 52, jan./mar. 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. Para uma re-significação da Didática – ciências da educação, pedagogia e Didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: _____. (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**, 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Panorama atual da Didática no quadro das ciências da educação: educação, pedagogia e Didática. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996, p. 39-70.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P.; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. **Teoria e Educação**, n. 2, p. 21-29, 1990.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**, 27. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1993.

_____. Pedagogia e Formação de Professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos. In: **Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação**. Goiânia, 2006 [Cd Rom].

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização, 5. ed. São Paulo: Libertad Editora, 1999.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Na sala de aula: O estudo dirigido. In: _____. (Org.). **Técnicas de ensino:** por que não? Campinas-SP: Papirus, 1991a (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico), p. 67-88.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. O seminário como técnica de ensino socializado . In: _____. (Org.). **Técnicas de ensino:** por que não? Campinas-SP: Papirus, 1991b (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico), p. 103-113.

VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**, v. 3, ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 94-134.

Submetido em: 29/05/2017

Aprovado em: 12/04/2018

Rosane Michelli de Castro possui Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e Pós-Doutorado pela Fundação Carlos Chagas (2010). Atua como professora assistente na Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e como professora permanente junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC - Unesp/Marília. E-mail: rosanemichelli@marilia.unesp.br

Viviane Cássia Teixeira Reis possui Mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, onde realiza seu doutorado, também em Educação. E-mail: vivianereis@marilia.unesp.br