

**FLÁVIA ROSSI REZENDE ALBINO**

**ENSINO E APRENDIZAGEM: PARA ALÉM DA  
RELAÇÃO.**

**Um estudo sobre o GT 04-Didática da 26<sup>a</sup> à 30<sup>a</sup> reunião anual  
da ANPEd.**



ARARAQUARA - SP  
2011

FLÁVIA ROSSI REZENDE ALBINO

# ENSINO E APRENDIZAGEM: PARA ALÉM DA RELAÇÃO.

**Um estudo sobre o GT 04-Didática da ANPEd, da 26<sup>a</sup> à 30<sup>a</sup>  
Reunião.**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. Exemplar apresentado para a defesa.

**Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas,  
Trabalho Educativo e Sociedade.**

**Orientador:** Prof. Dr. José Luis Vieira de Almeida.

**Banca Examinadora:**  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Eliza Brefere Arnoni  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Carina Alves da Silva Darcoletto

**Bolsa: Não**

ARARAQUARA – S.P.  
2011

Albino, Flávia Rossi Rezende

Ensino e aprendizagem: para além da relação: um estudo sobre o GT  
04-Didática da ANPEd, da 26ª à 30ª Reunião / Flávia Rossi Rezende  
Albino.– 2011

84 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade  
Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara  
Orientador: José Luis Vieira de Almeida

1. Educação escolar. 2. Didática. I. Título.

## Agradecimentos

Gostaria de agradecer a todos que me ajudaram a tornar possível a realização deste trabalho. Agradeço a toda **força e inspiração** recebida. Agradeço a meu pai **Luiz** e a minha mãe Márcia, por suportarem as crises de mau-humor e ansiedade e por me darem todo o suporte de que precisei. Agradeço ao meu companheiro **Luiz**, que, pela sua condição, acompanhou e suportou todo esse processo ao meu lado: obrigada pela compreensão e espera durante esse processo. Agradeço aos meus familiares, tios, madrinha, prima e avó, pela compreensão e ajuda financeira.

Meus agradecimentos também aos meus amigos, em especial aos de longa data, casal Rô, Lá e Jim, Ber, Du, Anderson e Bia... ; minhas calouras Michele e Aline; minhas companheiras de viagem Miriam, Aline, Regiane, Juliana e Eliane; minha querida e grande amiga Denise, meus amigos de trabalho Rosana, Ana Cláudia, Rejane e **Luis**. Obrigada por cada abraço, por cada palavra de apoio.

Agradeço à direção do Colégio Santo André e Colégio Objetivo, de São José do Rio Preto, por permitirem minhas faltas, minhas mudanças de horário, minha falta de disponibilidade em nome das minhas obrigações acadêmicas.

Agradeço aos colegas de trabalho Maria Clara e Reginaldo, que me ampararam com os problemas técnicos. Agradeço também ao Professor Doutor Valmir Pereira, pelas contribuições dadas ao trabalho e à Inaiá, Sirlene e Yvonne, por me darem condições físicas para chegar até aqui.

Agradeço às Professoras Doutoras Maria Eliza Brefere Arnoni e Carina Darcoletto, pela atenção dedicada ao meu trabalho, pela compreensão, pelos apontamentos esclarecedores e pela disponibilidade.

Sou grata também aos professores e aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da FCLAR, pela formação proporcionada e pelas condições de realização dos meus estudos.

Agradeço em especial ao meu orientador, Professor Doutor José **Luis** Vieira de Almeida, que já está presente em minha vida há quase 10 anos e que tornou possível este sonho. Obrigada pelas correções, obrigada pela atenção, obrigada pela orientação, pelos conselhos e pelas longas conversas, teóricas e particulares.

São "**Luízes**" que iluminam a minha vida e não se apagam...

## Resumo

No fim da década de 1970 e no início da década de 1980, Soares (1985) e outros teóricos identificaram um momento de decadência na Didática. Nesse período em que o país estava sob forte intervenção militar, o modelo de desenvolvimento econômico e os acordos MEC-Usaid influenciaram diretamente as políticas educacionais da época. Deste modo, a educação brasileira apresentava como alternativa um ensino de natureza técnica, que garantisse a formação de uma mão-de-obra qualificada para atender às necessidades empregatícias do país. Diante de um cenário educacional tomado por discussões metodológicas, preocupado apenas com as técnicas utilizadas no processo de ensino e aprendizagem, alguns teóricos identificaram uma “crise da Didática”, momento em que a área carecia de discussões teóricas mais profundas, diante do predomínio da vertente Tecnicista. A Didática e suas bases foram questionadas e pediam estudos. Assim, os movimentos Didática em questão, Pedagogia Histórico-crítica e Formação de Professores surgiram como “novos parâmetros” a essa suposta crise identificada na área e tentaram fornecer, à medida do aprofundamento que receberam, saídas para a “crise da Didática”. Além do mapeamento desses movimentos, foram analisados os trabalhos publicados nas Reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), de 2003 a 2007, o modo como apresentavam as categorias de ensino e aprendizagem e como demonstravam a relação existente entre eles. Percebeu-se, dentre as conclusões, que algumas das alternativas oferecidas pelos movimentos iniciais que não concretizaram saídas para a “crise”. A resposta foi encontrada na perspectiva ontológica da “mediação dialética”, na medida em que o foco passou a ser a totalidade dos conceitos de ensino e de aprendizagem e não sua fragmentação e, por meio das categorias do materialismo histórico dialético, tornou-se possível compreender a “crise da Didática”, uma vez que ainda vivemos nela, pois não ocorreu a sua superação.

**Palavras-chave:** ensino e aprendizagem, Didática, mediação pedagógica, GT-04 ANPEd.

## Abstract

By the end of 1970's and beginning of 1980's, Soares (1985) and other theorists identified a moment of decay in Didactics. In this period when the country was under military intervention, the model of economic development and the agreements between MEC and Usaid directly influenced the educational policies at that time. Thus, as an alternative, Brazilian education proposed a technical method of learning process that would guarantee the formation of qualified workforce to supply the employers' demands in the country. Facing an educational scene that was surrounded by methodological discussions and concerned only about the techniques used in the learning process, some theorists identified a "Didactics crisis", the moment when the area lacked deeper theoretical discussions, facing the predominancy of the technicist approach. Didactics and its basis were questioned and asked for studies. Thus, the following movements *Didática em questão*, *Pedagogia Histórico-crítica* e *Formação de Professores* appeared as "new standarts" with regards to this presumed crisis identified in the area and tried to provide, as they were becoming deeper movements, alternative ways out of the "Didactics Crisis". Besides mapping these movements, researches published from 2003 to 2007 by annual meetings of the Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) were analysed with regards to the way these researches presented learning categories and how they demonstrated the connection amongst them. We could notice from the conclusions that some of the alternatives offered by the first movements were not real ways out of the crisis. The response was found in the ontological perspective of "mediação dialética", as the focus turned out to be the whole amount of learning concepts not their fragmentation and through the categories of "materialismo histórico dialético", it became possible to comprehend the "Didactics crisis" as we still experience it because it still did not come to an end.

**Keywords:** learning process, Didactics, mediação pedagógica, GT-04 ANPEd

## Sumário

<b>Introdução .....</b>	<b>9</b>
<b>1. A crise da Didática e as categorias ensino e aprendizagem: um breve percurso. ....</b>	<b>11</b>
<b>1.1 Introdução .....</b>	<b>11</b>
<b>1.2 A Didática e sua crise no contexto educacional brasileiro .....</b>	<b>14</b>
<b>1.3 O tecnicismo, sua base e os reflexos da crise .....</b>	<b>17</b>
<b>1.4 A Didática fundamental e os desdobramentos do seminário “Didática em Questão” .....</b>	<b>21</b>
<b>1.5 A Didática multirreferencial: formação de professores.....</b>	<b>26</b>
<b>1.6 Pedagogias contra-hegemônicas (pedagogias de esquerda).....</b>	<b>31</b>
<b>1.6.1 Pedagogia crítico-social dos conteúdos.....</b>	<b>32</b>
<b>1.6.2 Pedagogia histórico-crítica .....</b>	<b>34</b>
<b>2. A ANPEd e os conceitos de ensino e de aprendizagem .....</b>	<b>37</b>
<b>2.1 Introdução .....</b>	<b>37</b>
<b>2.2 A ANPEd e as delimitações vigentes do processo de ensino e de aprendizagem.....</b>	<b>38</b>
<b>2.2.1 Ensino .....</b>	<b>43</b>
<b>2.2.2 Aprendizagem.....</b>	<b>52</b>
<b>3. Crise da Didática: Superação ou manutenção de um posicionamento? .....</b>	<b>57</b>
<b>3.1 Introdução .....</b>	<b>57</b>
<b>3.2 Mediação Dialética .....</b>	<b>58</b>
<b>3.2.1 As categorias do materialismo dialético e a mediação.....</b>	<b>62</b>
<b>3.2.2 A Didática e a mediação .....</b>	<b>65</b>
<b>3.3 A manutenção de um posicionamento e a importância da teoria. ....</b>	<b>68</b>
<b>Considerações finais .....</b>	<b>73</b>
<b>Referências .....</b>	<b>75</b>
<b>Bibliografia consultada .....</b>	<b>81</b>
<b>Apêndice .....</b>	<b>83</b>



## Introdução

A proposta deste trabalho surgiu com a abordagem das categorias de ensino e de aprendizagem e do modo como elas foram teorizadas e aplicadas no contexto educacional brasileiro, mais especificamente a partir da década de 1970 e 1980, momento em que se denominou a chamada “crise da Didática”. Um momento complexo tanto para o cenário político-social quanto para o cenário educacional brasileiro. O governo brasileiro organizou-se em uma Ditadura Militar e se caracterizou por um discurso desenvolvimentista e repressor. Este mesmo discurso foi reproduzido no meio educacional, que, influenciado pelos acordos estabelecidos entre os governos dos Estados Unidos e Brasil, os acordos MEC-Usaid, ao mesmo tempo em que colocou como meta a redução dos índices educacionais de analfabetismo, reduziu o financiamento para a ampliação da rede escolar. Impunha-se nos meios educacionais, escolares e acadêmicos, a postura Tecnícista, de influência estadunidense, marcada pela suposta neutralidade, valorização das técnicas de transmissão de ensino, em busca de eficiência e eficácia na formação do aluno. Essa formação deveria prepará-lo para o “chão das fábricas”.

A necessidade de mão-de-obra especializada refletiu-se diretamente nas universidades, que receberam apoio governamental para ampliarem seus quadros de formação. Foi no fim desse período conturbado, em meados da década de 1980, que ocorreu, além da transição política para a volta de um governo democrático, também a denúncia no campo educacional da “crise da Didática”, que, diante da neutralidade científica, precisava de embasamentos teóricos mais consolidados; e o avanço das pesquisas educacionais amparadas pelos programas de pós-graduação e pelas entidades de cunho acadêmico-científicos, tais como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPEd) e suas reuniões anuais.

Inicialmente, discorrer-se-á sobre como esta crise foi apresentada, no cenário brasileiro, pelos teóricos que a discutiram. Na sequência, delimitar-se-á o contexto histórico dessa década e o que predominava como princípio educacional na época, ou seja, o tecnicismo. Falar-se-á também sobre algumas propostas que surgiram, de acordo com essa pesquisa, como resposta a essa crise e a essa perspectiva educacional, tais como: o movimento “Didática em Questão”, a Pedagogia Histórico-Crítica também conhecida como Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e o movimento de Formação de Professores (ANFOPE). Depois, será feito um recorte dos

trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPEd, mais especificamente da 26<sup>a</sup> à 30<sup>a</sup> reunião (2003 a 2007), no grupo de trabalho “Didática”, para observar quais as perspectivas vigentes nas pesquisas voltadas para a área, depois de aproximadamente 30 anos de discussões.

Durante o levantamento que foi feito do conjunto de trabalhos publicados na ANPEd, especificamente no grupo de trabalho sobre Didática (GT-04), observou-se que entre os conceitos de ensino e de aprendizagem são tratados como uma relação de dependência, no sentido da aprendizagem ser uma decorrência direta do ensino. Encontrou-se inclusive a negação do processo de ensino, em nome de uma aprendizagem autônoma. A perspectiva predominante nos trabalhos envolveu a noção de que alguns saberes são necessários para o desenvolvimento da prática pedagógica, relacionada à perspectiva culturalista. Esses posicionamentos permitiram algumas considerações sobre a “crise da Didática” e sua superação.

Muitos dos argumentos utilizados neste trabalho já ocupam o lugar-comum no discurso educacional contemporâneo, porém, houve a necessidade de unir algumas dessas conclusões para retomar uma proposição feita por Saviani (2008), de que “... como é frequente acontecer com tudo o que é óbvio, ele acaba sendo esquecido ou ocultando, na sua aparente simplicidade, problemas que escapam à nossa atenção.” (p.15). Com isso, será apresentada a necessidade da discussão de questões óbvias, em busca da identidade dos conceitos de ensino e de aprendizagem, ou seja, como essas categorias foram e são abordadas no meio acadêmico, quais as suas delimitações e definições predominantes.

Neste caso, utilizou-se a denominação “questões óbvias” para fazer referência às discussões retomadas sobre a categoria de ensino e de aprendizagem. Inicialmente, princípios centrais de toda proposta pedagógica, mas que deixaram de ser discutidos e aprofundados em recentes trabalhos da área, como será discutido nesta dissertação.

Assim, este trabalho contribuirá para o exame da relação entre as categorias de ensino e de aprendizagem. O mapeamento destes conceitos trará aos educadores e pesquisadores uma noção das teorias que os embasam, o que permitirá a compreensão e delimitação desses conceitos e suas relações. Assim, nesta pesquisa, a autora esforçou-se por esclarecer tais categorias e relações que, apesar de serem muito utilizadas nos textos acadêmicos, são pouco discutidas no que tange aos seus fundamentos.

# 1 A crise da Didática e as categorias ensino e aprendizagem: um breve percurso.

## 1.1 Introdução

Desde os primórdios das relações humanas têm-se indícios de formas elementares de transmissão e assimilação do conhecimento, porém, nem sempre essas formas eram sistematizadas ou estruturadas de modo a serem consideradas ações pedagógicas. Em um manual voltado para a formação de professores, Libâneo (1994), numa breve explanação sobre o desenvolvimento histórico da Didática, expôs que esta área de estudos da Pedagogia “está ligada ao aparecimento do ensino – no decorrer do desenvolvimento da sociedade, da produção e das ciências – como atividade planejada e intencional dedicada à instrução” (p.57), ou seja, é com a sistematização das ações pedagógicas que o ensino e a aprendizagem passaram a receber estudos científicos e ganharam destaque acadêmico, uma vez que começaram a ser teorizados, conforme justificou o autor:

O termo “Didática” aparece quando os adultos começam a intervir na atividade de aprendizagem das crianças e jovens através da direção deliberada e planejada do ensino, ao contrário das formas de intervenção mais ou menos espontâneas de antes. (LIBÂNEO, 1994, p.58)

O autor ainda complementou que essa teorização teve como um dos principais pontos de partida as investigações de João Amós Comênio (1592-1670), pastor protestante que, no século XVII, escreveu a obra *Didáctica Magna – Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos* (1651), em que propôs uma teoria didática, organizada por leis, para estudar as relações existentes entre o ensino e a aprendizagem.

Em um período em que a Filosofia e as Ciências começavam a superar as ideias conservadoras da classe dominante da época, a nobreza e o clero, e em que o capitalismo começava a se fortalecer enquanto sistema econômico, Comênio (apud LIBÂNEO, 1994) defendia como princípios educacionais o fato de a educação ser um “direito natural de todos”. Assim, o homem deveria ser educado de acordo com a sua capacidade para adquirir determinados conhecimentos, por isso “a tarefa principal da Didática é estudar essas características e os métodos de ensino correspondentes, de

acordo com a ordem natural das coisas” (idem, p. 58). As ideias lançadas por Comênio questionaram as bases educacionais vigentes na época, baseadas no dogmatismo, no verbalismo, na memorização e na repetição constantes dos ensinamentos, além de imporem uma organização ao ensino e à aprendizagem. Mesmo assim, Libâneo (1994) identificou aí um “caráter transmissor do ensino”, uma vez que, para Comênio, o processo do ato de ensinar era enfatizado e a assimilação do conhecimento ocorria mediante a percepção sensorial do homem diante dos objetos e fenômenos observados, ou seja, “os conhecimentos devem ser adquiridos a partir da observação das coisas e dos fenômenos, utilizando e desenvolvendo sistematicamente os órgãos do sentido.” (idem, p. 58). O autor chamou a atenção para o esforço de Comênio em defender e estabelecer um método de ensino de caráter transmissor único a todos, ideal que influenciou diretamente as bases do método Tradicional de ensino. A crítica desse método serviu, mais tarde, como base para o surgimento do Escolanovismo e seus desdobramentos.

Damis (2004), ao discorrer sobre a Didática e seus fundamentos, também destacou a importância do tratado de Comênio (1651), uma vez que expressava “novas condições e necessidades de educação resultantes das transformações que estavam atingindo o mundo naquele momento” (p.11). Mesmo valorizando esta proposta didática, a autora atribuiu a esta perspectiva a responsabilidade pelo direcionamento dado à Didática até os dias atuais, que acabou focando a organização, o desenvolvimento e a avaliação do processo educativo. Também se apoiou em Alvite (1981, apud DAMIS, 2004) para defender que esta perspectiva contribuiu para que o ensino e a aprendizagem fossem vistos como um processo científico e metodológico, preocupado com a direção e instrumentalização da prática educativa

A partir desse enfoque a *didática* (e o seu ensino nos cursos que habilitam o profissional da educação) tem, predominantemente, ficado restrita ao aspecto técnico e instrumental do como organizar, desenvolver e avaliar o ensino (DAMIS, 2004, p.19)

De certo modo, nos conceitos de ensino e de aprendizagem, por mais que, nas teorias e perspectivas postas na área da Didática, prevaleça o enfoque na primeira, tem sido denunciado o predomínio do aspecto metodológico frente ao aspecto teórico.

Ainda sobre a Didática como área do conhecimento, Warde (1991, p.52), lançou o questionamento e propôs que:

[...] somos herdeiros dessa tradição que, de um lado, afirma a Didática Geral como uma disciplina que trata de ‘temas didáticos a um nível de abstração que permite a aplicação dos seus princípios e conclusões ao ensino de qualquer natureza’ e que deve ‘assegurar que os alunos sejam formados de acordo com uma concepção didática e pedagógica uniforme e coerente’ e, de outro, afirma a necessidade das Didáticas Especiais (Práticas de Ensino) já que cada matéria e cada nível escolar apresentam as suas ‘peculiaridades próprias’ e seus ‘problemas concretos’. Mas, ao que parece, também somos herdeiros de outras tradições, do que resulta um compósito muito *sui generis* de concepções e orientações. Basta lembrarmos que esta terceira tendência afirma a Didática Geral como disciplina autônoma no campo das Ciências da Educação e no Brasil, desde a década de 30, foi abandonada ou obscurecida a referência às Ciências da Educação em favor da referência à Pedagogia; mais do que isso, aqui foi criado o Curso de Pedagogia (contemporaneamente à criação do ‘Curso de Didática’) enquanto na maioria dos países ocidentais de sólida tradição escolar mantém-se o Curso de Ciências da Educação ao lado dos Cursos de Licenciatura onde se formam professores; neles não há um Curso como o nosso, de Pedagogia. (WARDE, 1991, p.52)

Neste posicionamento, Warde (1991) mostrou a importância para esta pesquisa da natureza da Didática, pois, ao mesmo tempo em que defendeu a unidade do processo de ensino e de aprendizagem, como se fosse possível apreender da prática um conjunto de normas e princípios gerais para a ocorrência do processo, independente da especificidade do conteúdo (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Biológicas etc.); também defendeu a existência do que denomina “Didáticas Especiais”, conhecidas nos currículos escolares como “Prática de Ensino”, área responsável por atribuir normas específicas ao processo de ensino e de aprendizagem de determinado conteúdo. Esta discussão será retomada no decorrer da pesquisa para esclarecer alguns posicionamentos teóricos.

Neste capítulo, a transição da década de 1970 para a década de 1980 será contextualizada. Neste momento, no cenário brasileiro, predominou o que alguns teóricos denominaram a “crise da Didática”, ou seja, houve a necessidade de discussão e reformulação da área e de suas bases teóricas, como crítica ao movimento tecnicista imposto pela política do período militar e, como resposta, sucedeu também um dos momentos mais ricos em proposições feitas ao campo educacional, conforme pode ser visto com a exposição das propostas a seguir, tais como o movimento Didática em Questão, ANFOPE, Crítico-reprodutivismo e Pedagogia Histórico-Crítica.

## 1.2 A Didática e sua crise no contexto educacional brasileiro

A problemática apresentada por este trabalho surgiu do que os estudos de Soares (1985) chamaram, no contexto educacional brasileiro, na década de 1970 e 1980, de “crise de identidade da Didática”. Esta discussão foi apresentada pela autora no 2º Seminário *A Didática em questão*, realizado na Pontifícia Universidade Católica (PUC), no Rio de Janeiro, em 1983. Conforme o seu levantamento, durante esse período, tanto a Didática quanto seu objeto de estudo, o processo de ensino e também de aprendizagem, sofreram uma “crise”. Candau (1999), em trabalho apresentado no 1º Seminário *A Didática em questão*, também realizado na PUC do Rio de Janeiro, em 1982, já expôs a fragilidade identificada na disciplina “exaltada ou negada, a didática, como reflexão sistemática e busca de alternativas para os problemas da prática pedagógica está, certamente, no momento atual, colocada em questão.” (CANDAU, 1999, p.13). Percebeu-se, de início, que os Seminários *A Didática em questão*, já pela sua denominação, tiveram como propósito questionar a área, conforme será abordado ainda neste capítulo.

Também neste mesmo Seminário, que tinha como objetivo “promover uma revisão crítica do ensino e da pesquisa em Didática” (CANDAU, 1999, p.09), Zaia Brandão (1999) apresentou os resultados de uma pesquisa sobre “evasão e repetência no 1º Grau” e suas conclusões. No texto, a autora questionou “O que aconteceria aos cursos de formação de professores se fosse eliminada a cadeira de didática?” (BRANDÃO, 1999, p.59). Sua resposta confirmava a crise da área marcada no período, “Com base nas entrevistas com professores e na minha própria experiência, [...] *em nada se modificaria o perfil da prática pedagógica*” (idem), ou seja, a Didática atingiu tal descrédito que a sua existência e, conseqüentemente a existência/funcionalidade do seu objeto, o processo ensino-aprendizagem, passaram a ser ignorados.

Warde (1991) também expôs o assunto e, inicialmente, baseada no levantamento feito por Brandão (1999), constatou que a Didática apresentava uma dicotomia entre a formação e a prática, ou seja, havia uma cisão entre o que os professores estudavam nos cursos de formação e entre o que faziam durante sua prática. Warde (1991) foi além dessa crítica e utilizou os trabalhos de Soares<sup>1</sup> para

---

<sup>1</sup> Warde (1991) utiliza como referência os seguintes trabalhos: SOARES, M. B. A linguagem didática. In: NAGLE, J. (org.). *Educação e linguagem*. São Paulo: EDART, 1976; \_\_\_\_\_. *O momento atual da revisão da didática*. Apresentado no 2º Seminário *A Didática em Questão*, 1983, mimeo.

encontrar e tentar justificar o motivo da perda de referencial da área. Conseqüentemente, o objeto de estudo da Didática foi questionado, ou seja, discutiu-se o processo de ensino e de aprendizagem enquanto objeto da disciplina e sua importância, a delimitação destes conceitos e até a adoção de um novo objeto (a instrução/sala de aula, conforme apresentado por Soares, 1985).

Magda Soares (1985), durante o 2º Seminário “A Didática em questão”, realizado na Pontifícia Universidade Católica (PUC), do Rio de Janeiro, em 1983, questionou a identidade da Didática e ressaltou que o princípio defendido por Comênio ainda predominava como definição para a área

Desde o seu primeiro momento, a Didática organizou-se como um corpo de *doutrina*, de *prescrição*. Lembre-se que Comênio definiu sua “Didática Magna”, que inaugurou a disciplina, como “um *artifício* universal para ensinar *tudo a todos*” (grifos meus). A partir daí, a Didática – em sua produção intelectual e em seu ensino – outra coisa não tem sido se não um conjunto de normas, recursos e procedimentos que devem (deveriam?) informar e orientar a atuação dos professores. (SOARES, 1985, p.39)

Essa ligação que a disciplina manteve, e, de certa forma ainda mantém, com esse caráter prescritivo, ao mesmo tempo em que faz parte de sua natureza, conforme foi mostrado por Libâneo (1994) em alguns de seus apontamentos sobre o ensino, a aprendizagem e a formação da Didática, também se mostrou para a autora como algo negativo, pois aprisionou o caráter científico da Didática, restringindo-a a apenas um conjunto de normas que orientariam a atuação dos professores.

[...] Talvez essa tentativa de abranger, como queria Comênio, *tudo* (todos os conteúdos) e *todos* (todos os que ensinam e todos os que aprendem) seja a causa de a Didática servir muito pouco aos professores [...] (SOARES, 1985, p.40)

A autora questionou essa orientação, pois viu nela uma das justificativas para o que denominou “crise da Didática, já que abordava a questão da constituição da disciplina. Soares (1985) defendeu que essa área de conhecimento era distinta das outras por que, ao invés de se constituir a partir de pesquisas e reflexões sobre a prática para tentar esclarecê-las e aperfeiçoá-las, a Didática definiu-se “como um conjunto de princípios e normas de orientação de uma prática” (p.40). Essa mesma constatação é encontrada em discussão proposta por Warde (1991), ao contextualizar os debates em torno da Didática no período de 1970 a 1990, época em que publicou

seu trabalho. A autora foi além e retomou a proposição feita por Soares, em obra publicada em 1976, em que questionava a área como ciência porque “a Didática não se atribuiu um objeto de estudo próprio e não revela a preocupação de conhecer o fenômeno sobre o qual se debruça.” (SOARES, 1985, apud WARDE, 1991, p.49).

As consequências dessa postura teórica refletiram sobre o seu objeto, o processo de ensino e de aprendizagem, que para Soares (1985) aparentou ser ao mesmo tempo amplo e restrito. Amplo porque, de acordo com seus levantamentos, a aprendizagem também é objeto de estudo da Psicologia, fazendo com que as duas áreas estejam em confluência; restrito porque “reduz o fenômeno que ocorre em situações de educação formal e sistematizada – que é o fenômeno especificamente didático – a apenas um de seus aspectos, o processo de ensinar-aprender.” (p.41) Para a autora, a intervenção da Psicologia nos estudos didáticos é algo prejudicial ao desenvolvimento da disciplina por si só, tanto quanto sua crença sobre o “processo de ensino-aprendizagem”, ao vê-lo como um objeto restritivo, que ainda prende a Didática a sua natureza prescritiva. Esse objeto, na perspectiva de Soares (1985), deveria pertencer às Práticas de Ensino (também denominadas Didáticas Especiais), uma vez que estariam diretamente relacionadas aos conteúdos específicos de cada área e poderiam adotar o caráter normativo que está associado à Didática. A saída proposta estaria na adoção da instrução/sala de aula como objeto da Didática.

Warde (1991), em seu levantamento, discordou da postura adotada por Soares (1985) e percebeu que:

Cresce, nos meios educacionais, mais entre aqueles ligados aos temas referentes aos processos de ensino-aprendizagem, a atração pelas pesquisas sobre a prática docente ou as práticas escolares, em detrimento dos debates teóricos e conceituais. Ao que parece, a confluência de alguns fatores vem contribuindo para isso: a verificação da ‘inocuidade’ dos modelos ou paradigmas didáticos em contraposição à ‘operatividade’ das didáticas construídas pela experiência [...]; o descrédito nas teorizações científicas em favor das ‘verdades’ práticas criaram campo propício para o abandono das discussões mais conceituais ou dos intentos de normatização para um retorno à empiria e à prática imediata dos ‘agentes escolares’ a fim de aí desvendar o modo como a escola ‘efetiva e cotidianamente’ opera; com isso abriu-se um largo espaço para a difusão de procedimentos de investigação simpáticos ao tema da ‘cotidianeidade’. (WARDE, 1991, p.55)

Essa problemática proposta pelas autoras citadas estava inserida em um momento de transição do cenário educacional brasileiro da década de 1970 para o início da década de 1980, aproximadamente. Nesse período, observava-se por parte

dos pesquisadores da área da educação uma necessidade de desarticular uma corrente educacional vigente e imposta na época, denominada *tecnicismo*. Prática que tinha como pressuposto, de acordo com Candau (1999), a dissociação e valorização do aspecto racional frente aos demais, tais como dimensão humana, aspectos políticos, sociais, entre outros; marcada por certa neutralidade frente a essas questões e direcionada ao “fazer”. Durante a crítica ao movimento, muitos pesquisadores acabaram por promover, em algumas universidades (tais como PUC-RJ, USP, UFRJ), novas propostas pedagógicas.

Propostas como a Pedagogia Histórico-Crítica, Movimento Didática em Questão e seus desdobramentos e programa de Formação de Professores (ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) foram vistas por esta pesquisa, inicialmente, dentre outros propósitos, como respostas à “crise” delimitada por Soares (1985) e Warde (1991). Esta afirmação foi possível, pois observou-se, naquele período, a necessidade do surgimento de novos parâmetros diante das poucas saídas encontradas no ideário tecnicista vigente na época, conforme será apresentado no próximo item. Cabe, neste momento do trabalho, levantar o porquê da corrente educacional tecnicista ter sido o palco do surgimento da chamada “crise da Didática”.

### **1.3 O tecnicismo, sua base e os reflexos da crise.**

Em um levantamento citado por Saviani (2008) sobre a natureza teórica dos artigos publicados nos periódicos da área educacional, o autor observa que na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*

O número 93, de janeiro/março de 1964, traz um conteúdo que reflete a crise da pedagogia nova, contendo elementos que apontam na direção da pedagogia tecnicista. Trata-se dos artigos de Anísio Teixeira, “Plano e finanças da educação”, e de Joaquim Faria Góis Filho, “A cooperação entre universidade e indústria” nos quais já aparece a preocupação com as relações entre educação e o modelo empresarial (p.371)

Encontrava-se já, em meados da década de 1960, o prenúncio do movimento educacional que iria incitar a necessidade de revisão da Didática enquanto ciência e suas bases. Os próprios educadores de base escolanovista já haviam percebido a nova influência educacional, fruto de posturas tomadas pelo Estado e pelos acordos firmados por este em âmbito educacional.

Guiados pelo lema “segurança e desenvolvimento” (um desdobramento do lema positivista “ordem e progresso”), o governo militar, então vigente no Brasil desde o golpe de 1964, tinha como foco o desenvolvimento econômico do país e a repressão contra tudo e todos que se opusessem ao governo ou a esse desenvolvimento. Assim, ao mesmo tempo em que era preciso reparar “a baixa produtividade do sistema de ensino” (SAVIANI, 2008b, p.367) reflexo do baixo índice de atendimento, por parte das escolas, da população em idade escolar, dos altos índices de evasão e repetência<sup>2</sup>; era também preciso implantar na escola a ideologia dominante, naquele momento, baseada nos modelos organizacionais das empresas (taylorismo, fordismo) e no enfoque sistêmico e comportamental (behaviorismo).

Período antagônico, o militarismo registrou índices bastante contraditórios, principalmente os direcionados ao campo educacional. Em um mesmo cenário, encontravam-se investimentos e “operações” governamentais com o “objetivo de ampliar e melhorar a escola de 1º grau.

Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases do ensino de 1º e 2º graus (lei 5.692/71) acabou com o exame de admissão ao ginásio, fundiu os diversos ramos do ginásio num só e o ligou, sem solução de continuidade, ao primário. Assim, a escolaridade obrigatória dos jovens de sete a 14 anos deixava de ficar restrita ao ensino primário... O Brasil deixava assim de ter uma das mais baixas exigências de escolaridade obrigatória, para ter uma das mais altas do mundo [...] (CUNHA; GÓES, 1985, p.56)

Em contrapartida desse crescimento anunciado, deparou-se, no mesmo período, com os seguintes dados:

A taxa de escolaridade das crianças de sete a 14 anos... *baixou* de 1970 a 1980: de 66,3% para 65,5%. Isto quer dizer que, em 1980, mais de um terço das crianças que deveriam estar cursando a escola primária estavam, na realidade, *fora da escola*. (CUNHA; GÓES, 1985, p.56)

Este foi o resultado da política educacional adotada pelo governo no período. Uma de suas características principais foi seu controle, no Congresso Nacional, por grupos privatistas ou aliados, que enfraqueceram o ensino público em detrimento do ensino

---

<sup>2</sup> De acordo com os dados apresentados por Cunha e Góes (1985), “Em 1970, 24,3% dos jovens de 14 anos não sabiam ler e escrever” (p.57). Ainda de acordo com os autores, a taxa de evasão e repetência do chamado 1º ano do 1º grau (atualmente denominado 2º ano do ciclo básico) era de 40%.

privado, muitas vezes ligado a grandes empresas e indústrias. Estes, por sua vez, tinham interesse na formação de mão-de-obra “qualificada” para seus empreendimentos, por isso aliavam-se aos grupos educacionais privados, para garantirem essa formação de natureza técnica, e também, para garantirem abatimentos em seus impostos, como era garantido por lei.

Outro instrumento de regulação da educação, no período, foram os acordos MEC-Usaid, firmados entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a *United States Agency for International Development* (Usaid), que indicaram a interferência estadunidense no estabelecimento e desenvolvimento da educação brasileira. Estes acordos condicionaram o funcionamento do ensino básico, médio e superior da época, o treinamento de professores, a produção e veiculação dos livros didáticos, com o objetivo de controle ideológico e melhoria dos resultados.

Deste modo, os treinamentos e imposições trouxeram para a realidade brasileira a pedagogia tecnicista, que tinha como pressuposto a neutralidade científica, inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. O resultado de sua aplicação foi um processo educativo adequado às exigências das indústrias, que precisavam de um trabalhador que se adaptasse ao novo processo de trabalho organizado de forma parcelada, fragmentada (SAVIANI, 2008b); adequado às novas exigências do Estado militar, que queria uma população adepta à sua ideologia, o capitalismo; adequado aos grupos privatistas, que acharam nas brechas dos acordos MEC-Usaid e da legislação brasileira, a oportunidade de seu crescimento

A versão de 1962 daquele plano previa que 3% dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário fossem destinados a bolsas de estudo em escolas particulares; a revisão de 1965 aumentou essa proporção para 5%. Da mesma forma, o Fundo Nacional do Ensino Médio, de 14, 5% para 20%, e o Fundo Nacional do Ensino Superior, de zero para 5%. (CUNHA; GÓES, 1985, p.43)

Os dados eram apresentados de modo a convencer

Segundo dados do próprio Ministério da Educação, esse agenciamento empresa-escola foi responsável pelo desvio de cerca de 40% dos recursos devidos por conta do salário-educação. Em 1983, no Estado do Rio de Janeiro – os dados são ainda do Ministério – a estimativa é de que foram concedidas 150 mil “bolsas-fantasmas”, representando um roubo de cerca de 4 milhões de cruzeiros, feito por 210 escolas. (CUNHA; GÓES, 1985, p.45)

Num cenário em que muitos ganharam, a população e o cenário educacional perderam muito. A população porque foi privada do acesso às instituições públicas educacionais; já o segundo, ficou preso a um ideário que se restringia a uma organização racional da educação, que permitisse seu planejamento, sem interferências subjetivas, pois só assim o processo educacional atingiria sua “eficácia” e sua “eficiência”. Nesse aspecto, Saviani (2008b) destacou que a pedagogia tecnicista defendia “[...] a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas.” (p.382). Aqui a preocupação residia nas técnicas empregadas durante o processo de ensino e de aprendizagem e nos resultados que poderiam atingir. Só assim seria possível atingir um equilíbrio social e seu controle, ou seja, o foco não estava na atuação do professor, nem no posicionamento do aluno, mas nas funções e técnicas que cada um dominaria e desempenharia na sociedade.

Saviani (2008b) também chamou a atenção para a distinção existente entre a vertente educacional tecnicista e as já conhecidas pedagogias Tradicional e Nova:

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor, que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; e se na pedagogia nova a iniciativa se desloca para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva; na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. (SAVIANI, 2008b, p.382).

Foi possível encontrar nessa passagem um dos motivos para a chamada “crise da Didática”, uma vez que o professor e o aluno, no tecnicismo, passaram a ocupar uma “posição secundária”, ou seja, foram abandonados em nome da organização do processo educacional. O ensino e a aprendizagem, processos que envolviam diretamente o professor e os alunos, também perderam seus focos de discussão. Isso foi válido também para a Didática, que apresentava como um de seus objetos centrais estas categorias.

Nesse trabalho, não serão discutidas, especificamente, as origens e as características da pedagogia tecnicista, nem os movimentos, apresentados na

sequência, que estabeleceram certo diálogo com esta pedagogia. Cabe aqui ressaltar que os teóricos/movimentos selecionados por esta pesquisa fizeram-se necessários no momento histórico em que surgiram, pois vieram como alternativas inovadoras frente ao tecnicismo que já não supria às expectativas de todos os educadores. Isso não implica que apenas essas proposições existiram no período. Deu-se destaque ao movimento *Didática em Questão*, à Pedagogia Histórico-Crítica e ao grupo que valorizou a Formação de Professores pela importância que tiveram, não apenas no momento referido, mas também posteriormente, em trabalhos recentes, conforme observar-se-á nos trabalhos da ANPEd, no Capítulo 2.

#### **1.4 A Didática fundamental e os desdobramentos do seminário “Didática em questão”.**

Pesquisadores da Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro, orientados pela professora Vera Maria Candau, em 1982, organizaram o movimento *Didática em questão*. Inicialmente um seminário, depois uma publicação, lançada em 1983, com as resoluções apresentadas no evento e com os textos das palestras apresentadas. O principal objetivo do grupo, além de “promover uma revisão crítica do ensino e da pesquisa em Didática” (CANDAU, 1999, p.09), era “buscar caminhos para a construção ou reconstrução da Didática” (CANDAU, 1993, p.13). O próprio título do movimento já justifica sua finalidade, o questionamento da Didática. Até porque, outros pesquisadores, como Warde (1991), Soares (1985), Pimenta (2001), num contexto nacional, também expuseram a necessidade de questionar, repensar, ou até reconstruir a área. Chamou a atenção desta pesquisadora o posicionamento de Candau (1993) ao sugerir a “construção” ou “reconstrução” da disciplina, uma vez que expôs a fragilidade da Didática enquanto ciência, já que precisava ser “(re)construída”. Essa postura também foi observada em Soares (1985), no mesmo seminário, em que rotulou a Didática como uma “disciplina prescritiva, normativa, que se fundamenta em modelos teóricos pré-estabelecidos, não construídos a partir da pesquisa e da análise prática para a qual pretende prescrever – não é uma técnica fruto de uma ciência” (p.40). Tem-se aqui, junto com o questionamento, uma certa inferiorização da disciplina que, obviamente, conduziu os pesquisadores a uma “construção” de uma nova didática. Uma vez questionada a área, toda a composição epistemológica desta

ciência, inclusive o ensino, a aprendizagem e o processo que os envolve, também estavam colocados em questionamento.

Candau (1993), dando continuidade aos estudos realizados pelo grupo de pesquisa da PUC-RJ e às propostas lançadas no 2º Seminário Didática em questão, também na PUC-RJ, em 1983, expôs sua tese de modo mais claro. Para a autora, os desafios que a Didática enfrentava, naquele momento, estavam relacionados a uma visão reducionista do método didático. Assim, fez uma breve exposição dos métodos Tradicional, Escolanovista e Tecnicista, para comprovar que, até o momento, a Didática apresentava uma perspectiva formalista.

[...] tanto a Didática Tradicional quanto a Didática Escolanovista, como de alguma forma toda reflexão didática até hoje estão marcadas por um caráter formalista do ponto de vista didático. Esse formalismo tem se expressado de maneiras diferentes através da Didática, mas são sempre posições formalistas [...] em nenhuma dessas abordagens o conteúdo, entendido este como a estrutura e a constituição interna das diferentes áreas do conhecimento humano, é considerado como estruturante do método didático. [...] (CANDAU, 1993, p.28)

Aqui, além de demarcar uma de suas teses, a autora explicitou um dos enfoques que privilegiou em sua proposta de reconstrução da Didática, o conteúdo.

Para a pesquisadora, a Didática Tradicional apresentava um formalismo lógico, marcado pela “busca de um método único, capaz de ensinar tudo a todos” (CANDAU, 1993, p.28). Essa afirmação mostrava o método como capaz de resolver todos os problemas, independente da situação em que fosse aplicado, dos sujeitos envolvidos e do conteúdo abordado. Amparada nos estudos de Titone (1966, apud CANDAU, 1993), a autora afirmou que

A grande contribuição dessa postura é ter chamado a atenção para a organização lógica do processo ensino/aprendizagem, nos seus aspectos mais gerais. A ênfase é colocada no aspecto lógico como estruturante do método didático. Nem os sujeitos, nem o conteúdo, nem o contexto onde essa prática pedagógica acontece são considerados como estruturantes ou, pelo menos, não são considerados explicitamente, analiticamente, como estruturantes do método didático. (CANDAU, 1993, p.29)

Assim, o formalismo da teoria Tradicional, aqui fazendo referência ao tratado de Comênio (1651), estaria diretamente relacionado ao aspecto lógico do processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, na organização de uma teoria capaz de reunir em si mesma o funcionamento desse processo, independente das condições internas e

externas deste. Em contraposição à Didática Tradicional, a autora defendia que o formalismo da Didática Escolanovista era uma reação à postura Tradicional.

Deste modo, o Escolanovismo, ao criticar a postura anterior, passava a valorizar “a atividade do sujeito no ato de conhecer”, ou seja, priorizava a “subjetividade humana” (CANDAU, 1993, p.29). Essa nova perspectiva, mesmo mudando o foco didático, também manteve uma natureza formalista, voltada para a espontaneidade do aluno e para a importância de sua atividade, ou seja, um formalismo subjetivista.

O elemento formal, já não se refere ao formalismo lógico, mas psicológico, voltado para a atividade do aluno, para a dimensão subjetiva, que passa a ser o estruturante [...] Também aqui, nem o aspecto lógico, nem o aspecto de conteúdo científico, nem o aspecto de contexto, entram como elementos estruturantes do método didático ou, se entram, entram de uma forma minimizada. [...] (CANDAU, 1993, p.30)

Enquanto o Escolanovismo, de acordo com o enfoque dado pela autora, chamava a atenção para o envolvimento dos sujeitos no processo de aprendizagem, o tecnicismo também foi considerado formalista, uma vez que o foco permaneceu nas técnicas de transmissão e assimilação do conhecimento, por isso formalismo técnico. Sua hipótese também fazia referência ao formalismo sociológico, em relação a outros enfoques de métodos didáticos, sem citá-los. Além de “formalistas”, os métodos existentes até então foram também classificados como “reducionistas”, porque se centravam apenas em uma perspectiva.

[...] Estou chamando de reducionista a tentativa de construir um método didático a partir exclusivamente de um dos seus estruturantes, seja o elemento lógico, seja o sujeito da aprendizagem, seja o conteúdo onde se dá a prática educativa, seja conteúdo específico... (idem, p.31)

Esse percurso permitiu a Candau (1993) identificar o que, para ela, colocou-se como o desafio da Didática: reconhecer que o método didático tem diferentes estruturantes e que estes devem estar sempre articulados. Deste modo,

[...] o desafio está na superação do formalismo, na superação do reducionismo e na ênfase na articulação: articulação essa que tenta trabalhar dialeticamente os diferentes estruturantes do método didático, considerando cada um deles, suas inter-relações com os demais, sem querer negar nenhum deles. (idem)

Damis (2004), em um levantamento sobre o assunto, também chamou a atenção para essa “limitação” própria das perspectivas Tradicional, Nova e Tecnicista, predominantes no cenário educacional brasileiro.

[...] a área de conhecimento que possui a teoria e a prática da forma de ensino como seu objeto não pode ficar restrita, apenas às relações que priorizam ora um, ora outro elemento dos que compõem a relação pedagógica: o professor, o aluno, o conteúdo e os recursos de ensino. Como estrutura articulada a uma formação material e política mais ampla, as formas de ensinar utilizadas historicamente pela escola, expressam, também, finalidades relacionadas e ligadas aos diferentes momentos de desenvolvimento do processo histórico de produção da sociedade humana. Estas ao serem analisadas, compreendidas e vivenciadas apenas do ponto de vista ou do professor que ensina (pedagogia tradicional) ou do aluno que aprende (pedagogia nova), ou do planejamento da ação que garante a produtividade do ensino (pedagogia tecnicista), enfatizando-se ora o saber, ora o aluno, ora as técnicas que orientam o processo ensino-aprendizagem, levam a uma compreensão neutra e fragmentada do “como ensinar”. (p.23)

Na citação, a autora destacou o modo como as correntes pedagógicas refletiam a ideologia predominante no momento histórico em que se desenvolveram e atuaram. Também atentou para o que Candau (1993, 1999) chamou de “reducionismo”, uma vez que as teorias concentram-se em apenas um aspecto, como foi observado nas pedagogias Tradicional, Nova e Tecnicista por Candau (idem) e Damis (2004).

Seguindo este raciocínio do reducionismo, Candau (1999) argumentava que “as dimensões política, técnica e humana da prática pedagógica se exigem reciprocamente. Mas esta mútua implicação não se dá automática e espontaneamente. É necessário que seja conscientemente trabalhada...” (p.21). Assim surgiu a proposta de uma *didática fundamental, ou multidimensional*, que enfocava o “processo de ensino-aprendizagem” tendo em vista a articulação dos conceitos de ensino e de aprendizagem e das dimensões técnica, humana e política em sua base.

Assim, a autora propôs que o método didático valorizasse e articulasse suas distintas bases e conceitos, tais como o ensino, a aprendizagem, a avaliação, a técnica entre outros, sem priorizar especificamente nenhum deles, todos seriam priorizados. De acordo com Candau (1993), o enfoque privilegiado de uma determinada categoria prejudicaria a compreensão do processo de ensino e de aprendizagem, que, ao invés de ficar preso às condicionantes formalistas e reducionistas, como a autora observou em relação à Escola Tradicional, à Escola Nova e ao Tecnicismo, deveria considerar “o conteúdo, a estrutura e a organização interna de cada área do conhecimento como um

elemento estruturante do método didático.” (p.36). Desse modo, é pela negação da valorização de uma única base da didática que se poderia compreender o funcionamento desse processo em cada área do conhecimento, por isso, a denominação de multidimensional a essa proposta didática.

A autora ainda fez um levantamento sobre a importância da disciplina Didática Geral nos currículos dos cursos de licenciatura e retomou a ideia da valorização das Didáticas Especiais, conhecidas como Práticas de Ensino, em detrimento da Didática Geral, conforme defende Brandão (1999) e a valorização da aula como objeto de estudo da disciplina, uma vez que, ensino e aprendizagem não podem ser considerados um único processo, eles seriam independentes, conforme identificado por Soares (1985). Vale ressaltar aqui, que, mesmo sendo objetos de revisão, o ensino e a aprendizagem perderam seu lugar de destaque nessa discussão, pois, foram vistos com certa obviedade, ainda que continuem sendo apresentados como bases da Didática fundamental,

A perspectiva fundamental da Didática assume como pressuposto básico a multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem e coloca no centro configurador de sua temática a articulação das dimensões humana, técnica e política da prática pedagógica. (CANDAU, 1993, p.148)

É possível perceber que os demais aspectos foram valorizados em contraposição ao ensino e à aprendizagem, que não tiveram espaço de discussão, visto que, em muitos trechos foram apenas citados. É preciso levar em consideração que a perspectiva ainda estava em formação, conforme posto por André (1993) que indicou naquele momento não conseguir apresentar respostas para algumas situações didáticas vivenciadas pelo grupo de Pós-Graduação e pesquisa da PUC-RJ.

As constatações de Candau (1993, 1999), tais como a valorização das Práticas de Ensino, a ideia de superação do formalismo e articulação das bases da Didática, conduziram esta pesquisa a lançar alguns questionamentos que serão abordados tanto no segundo capítulo quanto no terceiro desta dissertação, como, por exemplo, a valorização das Didáticas Especiais/Práticas de Ensino contribuiu com a perda de referencial da Didática? Ela foi a responsável pela extrema preocupação com o aspecto prático e, por conseqüência, pelo esvaziamento da esfera teórica da Didática? Ou apenas serviu para revelar uma contradição importante nesta área, sobre a formação teórica desta ciência? Importante destacar, neste momento, que a discussão levantada

pelo movimento Didática em questão fez com que as Didáticas Especiais recebessem um enfoque e preocupação maior dos especialistas e também conduzissem essa discussão em torno do processo de ensino e aprendizagem. Um dos resultados foi a valorização do enfoque dado à formação dos professores e o fortalecimento de pesquisas voltadas a esta perspectiva, como será visto no próximo item.

### **1.5 A Didática multirreferencial: formação de professores**

O movimento de Formação de Professores teve sua consolidação com o 1º Congresso Internacional sobre Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas, realizado em Aveiro-Portugal, em 1993. Percebeu-se certa distância temporal da “Didática em questão” e da Pedagogia Histórico-Crítica em relação a este (pelo menos até sua estabilização), porém, mesmo com este distanciamento temporal, foi possível encontrar nele a persistência de um forte questionamento sobre os fundamentos da Didática e seus objetos.

[...] foi possível identificar preocupações comuns. Lá (em Portugal), como cá (Brasil), nos indagamos: após a crise da Didática nos anos 70/80, configura-se um campo do saber didático com identidade própria? Qual tem sido sua contribuição à formação de professores? Qual deveria ser, considerando-se as transformações pelas quais passam o ensino, a docência, a aprendizagem e a profissão dos professores nas escolas do mundo contemporâneo? [...] Que pesquisas sobre teoria didática, ensino de didática e atividade didática desenvolvida pelos professores nas salas de aula e nas escolas têm sido empreendidas e até que ponto estão apontando para re-significar a didática [...] (PIMENTA, 2001, p.11-12)

O resultado desse congresso e dos questionamentos lá firmados foi a publicação da obra “Didática e Formação de Professores: percurso e perspectivas no Brasil e em Portugal”, lançado em 1997.

Teóricos como Selma Garrido Pimenta, na época, professora de Didática da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de São Paulo (USP); José Carlos Libâneo, professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG); Maria Rita Neto Sales de Oliveira, professora na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) de Minas Gerais; Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, também professora da FE-USP e, no período em questão, secretária-geral da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e Ivani Catarina Arantes Fazenda, professora da

Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo participaram tanto do evento como da publicação da obra. Todos contribuíram com a consolidação de um campo teórico-prático voltado para a discussão e organização da Didática, mais especificamente, de uma ressignificação da Didática e , conseqüentemente, dos processos de ensino e de aprendizagem. Também foram os responsáveis pela estruturação da chamada Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação (ANFOPE)

A ANFOPE nasceu de discussões geradas na década de 1970, produzidas no Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica (PUC), de São Paulo e de forte influência de um movimento teórico crescente vindo das universidades européias, e durante a década de 1980 recebeu diferentes denominações até organizar-se como associação, na década de 1990. Já está presente aqui, ou seja, já se percebe o início de um diálogo com o ideário conhecido como pós-modernidade, movimento formado como resposta à “revolução da informática”, centrado no mundo da comunicação, na produção de símbolos. De acordo com Lyotard (2002, p.77-111 apud SAVIANI, 2008, p.427), a ciência pós-moderna se baseia em uma pragmática formada por jogos de linguagem e sentido; sua operacionalização e os comportamentos são observáveis pelo foco da eficiência e eficácia, embasadas na psicologia behaviorista, mas, desta vez, “refuncionalizada”, tanto que a legitimação, o reconhecimento do ensino ocorre por meio do desempenho, da atuação, das competências que os sujeitos forem capazes de instaurar, pelos saberes os quais o sujeito possa lidar, dominar.

Durante essa trajetória de formação, Pimenta (2001) colocou em questão a participação ativa dos professores, tanto em sala de aula, como em sua respectiva formação. De acordo com a autora, baseada em um posicionamento de Morin (1993, op. cit. PIMENTA, 2001), o objetivo maior era “re-significar a pesquisa em didática sobre o ensino no contexto da contemporaneidade. Para tanto, indaga-se o papel do conhecimento e, conseqüentemente, qual é o significado do trabalho do professor e dos alunos com o conhecimento.” (p.20).

Essa proposta de re-significação da didática partia da investigação da prática educativa, por isso, tinha como necessidade a construção de “teorias” que fortalecessem e estimulassem a prática do professor, visando à transformação do que Pimenta (2001) denominou “persistentes condições de ensino e aprendizagem seletivas e excludentes” (p.24). De acordo com a autora, essas metodologias deveriam ser capazes de criar, no ambiente escolar, “as condições de emancipação e

desenvolvimento social, cultural e humano dos alunos [...]” (idem). Percebe-se que havia a necessidade não apenas da formulação de novos parâmetros educacionais, como, diferente das propostas apresentadas anteriormente, havia uma ênfase na preocupação com questões de ordem metodológica, com enfoque na formação e na atuação do educador.

Uma vez que o programa de Formação de Professores almejava construir “teorias” (entendeu-se essa terminologia como sinônimo de metodologias, devido ao enfoque da proposta) que valorizassem a prática dos professores, Pimenta (2001) apresentou um balanço sobre as pesquisas desenvolvidas acerca da ressignificação da didática e as novas perspectivas no campo da educação e concluiu que “a questão fundamental, para nós, é a necessidade de se construir teorias fertilizadoras da práxis dos professores no sentido da transformação das persistentes condições de ensino e aprendizagem seletivas e excludentes [...]” (p.24). Deste modo, o foco desta proposta é a prática do professor em sala de aula, privilegiando, por meio de suas atuações, as particularidades de cada aluno, evitando que este seja excluído do sistema educacional.

Em seu levantamento, Pimenta (2001) priorizou teses que entendem o fenômeno educativo como prática social de aspecto plural e multirreferencial. Para este trajeto, propôs três frentes que possibilitariam a ressignificação da Didática: a observação e análise sobre a questão da epistemologia didática; os posicionamentos sobre Didática tanto das ciências da educação (tanto as disciplinas dedicadas aos fundamentos da educação quanto a sociologia, a psicologia...), como das metodologias de ensino (Didáticas específicas/ Práticas de Ensino); e as articulações realizadas nas investigações das práticas docentes na formação inicial e na continuada. Esse levantamento foi realizado junto aos estudos realizados em cenário brasileiro e também nas pesquisas realizadas em alguns países europeus, de acordo com o acesso da autora aos trabalhos. Outra justificativa dada pela pesquisadora foi a questão da proximidade entre as pesquisas estrangeiras e as brasileiras, uma vez que em seu levantamento (PIMENTA, 2001), fez aproximações com pesquisas desenvolvidas em Portugal, Itália e França.

A ideia de multirreferencialidade surgiu com a valorização da prática. Os professores voltam-se para suas práticas e buscam/criam um referencial teórico que lhes permitam compreendê-las, num movimento que nasce da prática, ampara-se na

teoria e volta para a prática, para oferecer soluções. Isso atribui uma abordagem plural ao fenômeno, uma vez que aceita a interferência de vários “saberes”.

Ao discutir o estatuto epistemológico da Didática, propôs um cenário semelhante ao já apresentado por teóricos como Candau (1993, 1999), Soares (1985), entre outros, de que

Há muito se debate sobre a natureza e a especificidade da pedagogia em face das ciências da educação, bem como a contribuição destas ao fenômeno educativo, particularmente ao ensino, área de estudo da didática. E, nesse caso, seria a didática um *conjunto mais ou menos articulado dos saberes produzidos nas ciências da educação, competindo-lhe aplicá-los ao ensino?* (PIMENTA, 2001, p.26 – grifo nosso)

Ao mesmo tempo em que retomou a necessidade de discussão sobre o objeto da Didática, a autora colocou como proposta uma ampliação no embasamento teórico da Didática, uma vez que esta seria um “conjunto de saberes articulados”. O conceito de “saberes”, além de ser trabalhado na perspectiva da Formação de Professores, também culminava nos estudos observados pela autora que se desenvolviam nos institutos europeus. Essa ideia estava atrelada a uma problemática histórica, ou seja, cada época, de acordo com seus valores e necessidades postas, formadas com o decorrer da história, precisa de um conjunto de saberes específicos para sua compreensão; o mesmo ocorreria com as ciências, em especial a Didática, que para ser compreendida, precisa de um conjunto de saberes gerais e específicos (da área, das observações coletadas de experiências de ensino e até saberes oriundos de outras áreas de conhecimento).

Assim, a pesquisadora retomou a discussão proposta por Soares (1995) sobre o estatuto epistemológico da Didática e concluiu com a seguinte afirmação:

[...] A educação não tem sido suficientemente tematizada como área de investigação pelas ciências da educação. Estas, em geral, pesquisam sobre, e não a partir da educação. Ou seja, não colocam os problemas da prática educativa no princípio de suas preocupações. Assim, tomam a educação como *campo de aplicação* de outras ciências. [...] (PIMENTA, 2001, p.28)

Seria preciso um enfoque que partisse da prática como princípio das discussões teóricas no campo educacional, inclusive na Didática, para conseguir superar as dificuldades encontradas nos estudos educacionais. Os desafios e parâmetros

didáticos surgiriam na observação da prática dos professores. Esta atuaria como referência no estabelecimento de saberes específicos (no funcionamento da disciplina, nos conteúdos selecionados em sala de aula, na postura do professor, na relação entre professor e aluno...) que seriam confrontados com os saberes teóricos.

Importante destacar aqui a diferenciação estabelecida entre os diversos tipos de saberes propostos por Pimenta (2000, 2001). A autora utiliza como referência as obras de Nóvoa (1991), Houssaye (1995), entre outros e particulariza os saberes de acordo com suas especificidades. Assim, o saber reúne em si as experiências, observações, conhecimentos, e informações presenciados em um determinado momento histórico. Desse modo, há os saberes da docência, compostos pelos saberes da experiência de cada professor, saberes científicos da área a ser ensinada (Matemática, Física, História...) e saberes pedagógicos. O aluno também tem seus saberes da experiência vivida em seu meio.

A autora defendia que a finalidade do processo ensino-aprendizagem era formar sujeitos autônomos, capazes de compreender a própria realidade e de agir sobre ela. Para isso, seria necessário uma mudança nas concepções predominantes de ensinar e aprender. Para essa nova concepção,

O ensino consiste no planejamento e na seleção de experiências de aprendizagem que permitam ao aluno reorganizar seus esquemas mentais, estabelecendo relações entre os conhecimentos que já possui e os novos, criando novos significados. O aprender é um processo essencialmente dinâmico, que requer do aluno a mobilização de suas atividades mentais para compreender a realidade que o cerca, analisá-la e agir sobre ela, modificando-a. A aprendizagem não se esgota, pois, na assimilação dos conhecimentos aos esquemas existentes; implica reorganização desses esquemas pela ação do sujeito aprendiz. Cabe ao professor o papel de planejar e orientar o processo de aprendizagem do aluno e, junto com ele, avaliar os resultados alcançados, tanto durante quanto na fase final do processo. (PIMENTA, 2000, p.22)

A autora acreditava que o ensino e a aprendizagem seriam, além de prática social, processos dependentes entre si, até porque, focalizou o ensino e a sua prática como responsáveis pela aprendizagem. Desse modo, a Didática seria responsável por considerar essa relação significativa em sala de aula e nos demais contextos sociais; como também deve analisá-la do ponto de vista curricular, observando seus vínculos com a organização escolar, sua estrutura, administração, modo de organizar, e outras condições que condicionam a prática escolar, tais como os processos envolvidos na

formação do conhecimento dos alunos, as relações com o currículo, a procedência do conhecimento etc.

Para Pimenta (2001):

Esse entendimento da didática leva a considerar o professor como figura fundamental. É ele que tem de compreender o funcionamento do real e articular sua visão crítica dessa realidade com suas pretensões educativas, as quais define e reformula em função de contextos específicos. (p.64)

Nessa proposta, o professor é o responsável por garantir o “funcionamento” do processo de ensino-aprendizagem. Por isso, sua formação e especialização ganharam destaque junto com a valorização de uma abordagem metodológica que visa a garantir esse “funcionamento”.

É importante destacar que, no decorrer da década de 1990, este movimento, além de sofrer grande interferência do movimento Didática em questão, que passou a produzir nesta perspectiva, aproximou-se do movimento culturalista europeu, e passou a dialogar com os campos da Antropologia, da Nova Sociologia do Currículo, dos Estudos Culturais e dos Estudos pós-coloniais, conforme foi observado pelo referencial bibliográfico que embasou os trabalhos de Pimenta (2000, 2001), e recebeu o nome de “Didática Crítica” ou “Intercultural”. Independente da postura “crítica”, essa perspectiva não foi citada pelo levantamento de Saviani (2008b), que posicionou sua proposta como crítica, por isso o nome Pedagogia Histórico-Crítica, o que demonstra a diferença de referencial e dos objetivos de cada corrente.

## **1.6 Pedagogias Contra-Hegemônicas (Pedagogias de esquerda)**

As Pedagogias Contra-Hegemônicas, ou Pedagogias de esquerda, surgiram, no final da década de 1970 e início da década de 1980, como saída à abordagem Tecnicista. Receberam este nome porque as ideias pedagógicas contra-hegemônicas distinguiram-se muito em seus ideais. Encontravam-se ideias que partiam dos princípios liberais até os anarquistas que defendiam uma educação autônoma, alijada da estrutura escolar. Havia ainda aqueles que compreendiam a escola como possibilidade de acesso das camadas populares ao conhecimento e a melhores condições de vida. Quem sugeriu a expressão “pedagogias de esquerda” foi Snyders (1974, apud SAVIANI, 2008) para conseguir reunir as heterogêneas propostas. Saviani (2008b),

mesmo com a tentativa de organizar historicamente os acontecimentos e ideias pedagógicas no cenário brasileiro não inclui nessa classificação a “Didática em questão”, nem a “ANFOPE”, que, de certo modo, apresentam algumas temáticas semelhantes às propostas apresentadas por esta dissertação. Percebe-se pelo desenvolvimento desta pesquisa, a fertilidade daquele momento histórico para o campo educacional, tanto pela diversidade de propostas que surgem, como pela articulação que apresentavam com os acontecimentos político-sociais do período.

O processo de abertura democrática; a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da República; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação; o incremento da circulação de ideias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos. Eis aí um conjunto de fatores que marcaram a década de 1980 como um movimento privilegiado para a emergência de propostas pedagógicas contra-hegemônicas. (SAVIANI, 2008b, p.413)

Não só as pedagogias contra-hegemônicas, ou seja, que tinham em seu cerne além das mudanças educacionais também a luta contra o estado militar e repressor, em busca de uma sociedade democrática, mas também os outros movimentos aqui citados nasceram destes acontecimentos, tais como a ANFOPE, que foi um dos resultados do fortalecimento dos programas de pós-graduação e de sua produção científica, e também pelo seu contato com publicações de universidades estrangeiras, ou a Didática em Questão, que também atuou na formação dos congressos e conferências sobre educação no país. Assim, Saviani (2008b) apresentou uma série de fatores que contribuíram também para o surgimento e estabelecimento do que denominou pedagogias contra-hegemônicas, ou seja, as chamadas também pedagogias de esquerda. Serão abordadas aqui a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e Pedagogia Histórico-Crítica.

### **1.6.1 Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos**

Perspectiva criada por José Carlos Libâneo, a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos recebeu este nome porque estava associada à ideia de valorização dos conteúdos, como objeto de diferenciação das outras pedagogias de esquerda. Baseado em princípios marxistas, o autor defende em sua obra a democratização da escola

pública. Esta proposta teve por base a Pedagogia Histórico-Crítica e chegou até mesmo a ser confundida com ela devido às semelhanças.

Para apresentar sua proposta, Libâneo (1986) fez um levantamento das tendências pedagógicas vigentes no período, dividindo-as em pedagogias liberais e progressistas. No primeiro grupo, tratou das pedagogias Tradicional, Renovada progressista, Renovada não-diretiva e Tecnicista; já no segundo grupo, onde inseriu-se sua proposta, abordou as propostas Libertadoras, Libertárias e Crítico-Social dos Conteúdos. Observou em todas as seguintes critérios: o papel da escola, os conteúdos de ensino, os métodos de ensino, o relacionamento professor-aluno, os pressupostos de aprendizagem e as manifestações dos movimentos na prática escolar.

Assim, uma escola que prepare o aluno para compreender a sociedade e suas contradições, precisaria oferecer o acesso a um conteúdo cultural universal, concreto, que constitua e seja constituído pelas realidades sociais e seja útil aos interesses populares. Esse conhecimento tentava seguir a lógica marxista, uma vez que, estabelecia:

Uma relação de continuidade em que, progressivamente, se passa da experiência imediata e desorganizada ao conhecimento sistemático. Não que a primeira apreensão da realidade esteja errada, mas é necessária a ascensão a uma forma de elaboração superior, conseguida pelo próprio aluno, com a intervenção do professor. (LIBÂNEO, 1986, p.40)

Deste modo, a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos proporcionaria aos alunos o acesso aos conteúdos, relacionando-os com a experiência concreta deles, num processo de continuidade, e, ao mesmo tempo, ofereceria ao aluno elementos que possibilitassem a superação dessa experiência. Nesta relação, o professor é considerado o mediador do conhecimento imediato com o conhecimento mediato e o aluno também tem a sua importância no processo, uma vez que “o aluno, com sua experiência imediata num contexto cultural, participa da busca da verdade, ao confrontá-la com os conteúdos e modelos expressos pelo professor” (LIBÂNEO, 1986, p.41). O professor depende do aluno, mas é o responsável por conduzir o processo, pois detém experiência sobre as realidades sociais, formação e conhecimentos que lhe permitem confrontar a realidade social com os conteúdos.

Mesmo apresentando uma proposta de natureza crítica, contra-hegemônica, o autor estabeleceu vários diálogos com a proposta sobre Formação de Professores, questionando o seu posicionamento.

### 1.6.2 Pedagogia Histórico-Crítica

Também denominada “Pedagogia de Esquerda”, a Pedagogia Histórico-Crítica teve a sua primeira sistematização com o artigo “Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara”, publicado em 1982, na *Revista ANDE*, por Dermeval Saviani. No ano seguinte, o texto foi publicado na obra *Escola e democracia*, e, de acordo com o autor, desempenhou o papel de manifesto para uma nova teoria pedagógica, que tinha como referenciais uma lógica de base marxista e o rompimento com a ordem econômica vigente.

Surgiu não só de uma postura de enfrentamento em relação ao Tecnicismo, mas também como alternativa à uma corrente da época denominada crítico-reprodutivista. O ideário crítico-reprodutivista, enquanto foi considerado superado por Saviani (2008a), acabou atuando como base para outros movimentos (tais como a ANFOPE) que se reaproximaram de algumas ideias (culturalismo) e, mostrar-se-á que elas ainda aparecem como referências bibliográficas em muitas obras da ANPEd.

O movimento crítico-reprodutivista foi uma corrente de cunho sociológico, que visava mudar as bases da sociedade por meio de uma revolução cultural, ou seja, envolvia a escola e tudo o que era considerado cultura. Denunciou, no final da década de 1970, a ordem vigente tanto no Brasil como na França, ou seja, o Tecnicismo e seu caráter educacional hegemônico. A crítica posta por esse movimento impulsionou os demais movimentos em busca de reflexões e análises educacionais por outras perspectivas, como ocorreu com a Pedagogia Histórico-Crítica.

A corrente crítico-reprodutivista recebeu este nome porque, de acordo com Saviani (2008a) mostrou-se “capaz de fazer a crítica do existente, de explicitar os mecanismos do existente, mas não tem proposta de intervenção prática” (p.67). A proposta de intervenção não foi explicitada, uma vez que subvertia a própria teoria, que, se permitisse a formação de um professor crítico, estaria permitindo a manutenção da dominação cultural, da violência simbólica (já que toda prática pedagógica estava nesse âmbito).

Diferente das propostas apresentadas anteriormente, o autor discutiu diretamente com o Tecnicismo, em busca de sua desarticulação e com o crítico-reprodutivismo, em busca de uma proposta que superasse essa visão. Saviani (2008a), para formular sua tese, baseou-se nos estudos de Marx sobre o trabalho. Essas ideias

levaram-no a considerar a prática educacional como trabalho, pelo fato de produzir saber e transformar a realidade do homem. Deste modo, a categoria do trabalho, vista como “processo pelo qual o homem produz a sua existência no tempo” (SAVIANI, 2008a, p.94) foi relacionada à educação, uma vez que esta também produz condições para que o ser humano se adapte ao ambiente. O trabalho era o fator que conduzia o homem a modificar a natureza, produzindo seu mundo. Saviani (2008a) afirmou que:

Esta proposta tentava compreender a educação no momento histórico em que se encontrava. Tentou vê-la como também determinada por contradições internas à sociedade capitalista, na qual se inseria, podendo não apenas ser um elemento de reprodução, mas um elemento que impulsionasse a tendência de transformação dessa sociedade. (p.92)

Assim, concluiu que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (p.13). A partir desta exposição, pode-se afirmar que o objeto da educação engloba a delimitação dos elementos culturais necessários para que o ser se torne humano e também o desenvolvimento de formas adequadas para a transmissão e assimilação desses elementos.

Nesta proposta, a educação não estaria reduzida a um conceito limitado de ensino, e sim a um processo que envolveria também a presença do professor e a presença do aluno. Estabeleceu-se uma relação intrínseca entre o educador e o educando, em que ambos, respectivamente, eram produtores e receptores da atividade de ensino. Saviani (2008a) chamou a atenção para essa relação, pois defende o princípio da “transmissão-assimilação do saber sistemático” (p.18) como o principal objetivo da escola. Percebeu-se, assim, uma relação entre o ensino e a aprendizagem, expressa pelo princípio de transmissão-assimilação defendido pelo autor.

[...] Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que o professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma *relação* fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. (SAVIANI, 2008b, p.422 – grifo nosso)

A ideia de “relação” deixou óbvia a concepção de que o ensino (e também a aprendizagem) seria um processo, em que estariam envolvidos diretamente o professor e o aluno, ou seja, dois pólos distintos. Caso contrário, nem a relação existiria, nem o

processo de ensino como prática social. Importante ressaltar que, o termo “crítico”, para essa perspectiva, pressupõe a busca de superação da atual sociedade de classe, por isso a necessidade de se diferenciar de outras pedagogias “críticas”, pois nem todas postulam essa superação.

Diante do exposto, sobre as propostas aqui apresentadas, entende-se que elas ainda reclamam novos estudos. Chama-se a atenção para o movimento da Formação de Professores, porque diante das demais propostas, por seu caráter prático-metodológico, as formulações por ele apresentadas tiveram e têm uma grande aceitação como temática das pesquisas educacionais. Tem-se como exemplo a quantidade de trabalhos que se publicam nos congressos nessa área, como na ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa em Educação) e também a quantidade de trabalhos publicados em seus encontros que utilizaram esse referencial como base teórica, conforme será apresentado no próximo capítulo.

## 2 A ANPEd e os conceitos de ensino e de aprendizagem

### 2.1 Introdução

No capítulo anterior, foi exposto, em linhas gerais, o cenário em que se delimitou e se oficializou a “crise da Didática”. Neste momento predominava no cenário educacional brasileiro o tecnicismo, ideário político-pedagógico imposto por uma política ditatorial interna e por órgãos internacionais, ambos aliados do grande capital, e pela ausência de teorias educacionais que superassem esta crise, ou seja, falta de alternativas teórico-metodológicas que oferecessem uma solução ao impasse posto no período. Assim surgiu a denúncia do esvaziamento da Didática enquanto campo teórico, problema que estaria presente nessa disciplina desde a sua formação, conforme posto por Soares (1985), Warde (1991) e Damis (2004). As autoras propuseram que este campo do conhecimento estaria deficiente desde uma de suas primeiras teorizações, formuladas por Comênio, em seu tratado sobre a *Didáctica Magna* (1651), que conduziram o seu desenvolvimento a um caráter prescritivo. Soares (1985, p.40) chegou a afirmar que

A Didática, ao contrário de outras áreas do conhecimento, definiu-se, logo de início, como um conjunto de princípios e normas de orientação de uma prática, ou seja: começou por onde as outras áreas terminaram; não se constituiu por uma conquista progressiva de autonomia, através de pesquisas e reflexão que conduzissem a identificação e delimitação de sua especificidade. A consequência é que a Didática não tem sido mais que uma disciplina prescritiva, normativa, que se fundamenta em modelos teóricos pré-estabelecidos, não construídos a partir de pesquisa e da análise da prática para a qual pretende descrever – não é uma técnica fruto de uma ciência.

Observou-se que a autora inferioriza a Didática enquanto ciência, justificando que não apresenta fundamentação teórica adequada. Deste modo, seria possível pensar que esta área seja carente de teorias, que os movimentos educacionais nem sempre apresentem referenciais teóricos claros e delimitados e que suas propostas sejam de cunho prático, preso às normas de como ensinar e aprender. Talvez até os referenciais teóricos das propostas didáticas não passem de referências bibliográficas ou enxertos de outras áreas no campo educacional:

Não há de ser meramente enxertando a análise social e a perspectiva política no conteúdo instrumental e normativo da Didática, para desmistificar sua pretensa neutralidade, que se poderá chegar à sua redefinição. Ao contrário, esse 'enxerto tem transformado a desejada revisão da Didática em mera invasão de outras áreas'... (SOARES, 1985, p.40)

Os fatores citados e a "invasão de outras áreas" na Didática confirmam a necessidade de revisão dos seus preceitos teóricos, dos seus objetos e de suas premissas enquanto ciência. Buscou-se a resposta nos trabalhos publicados nas reuniões anuais da ANPEd (2008), uma vez que esta instituição, desde a sua formação, em 1977, foi uma das que mais favoreceu essa discussão. É importante ressaltar que, o nascimento da ANPEd caracterizou-se pela preocupação dos educadores com os aspectos sociais e políticos da educação, que apresentavam como discurso principal "a busca por uma escola pública de qualidade, aberta a toda população e voltada precipuamente para as necessidades da maioria, isto é, a classe trabalhadora" (SAVIANI, 2008b, p.404), contradizendo as posições tomadas até o momento pelo Estado; e em nome da reivindicação por melhorias da e para a própria classe. Essas necessidades manifestadas no decorrer das reuniões mudaram de acordo com o momento histórico e as necessidades do grupo.

Deste modo, serão discutidos, neste capítulo, os trabalhos apresentados no grupo de trabalho sobre Didática (GT-04), nas reuniões anuais da ANPEd, realizadas entre o ano de 2003 a 2007, ou seja, da 26<sup>a</sup> à 30<sup>a</sup> reunião. Serão analisados os conceitos de ensino e de aprendizagem, suas delimitações vigentes e também a possível influência exercida pela "crise da Didática" (e seus desdobramentos) nas pesquisas produzidas atualmente.

## **2.2 A ANPEd e as delimitações vigentes do processo de ensino e de aprendizagem**

A ANPEd, além de relacionar-se diretamente com "a pós-graduação em Educação e com a produção e disseminação do conhecimento nessa mesma área" (FERRARO, 2005, p.47) é tida como referência na divulgação de trabalhos científicos durante suas reuniões anuais, uma vez que apresenta uma estrutura científica embasada em estatuto e comitê científicos, grupos de trabalhos específicos, critérios

definidos de seleção dos trabalhos, entre outros. Além de apresentar uma trajetória de desenvolvimento de 33 anos.

Foram selecionados os trabalhos apresentados nas reuniões anuais em questão devido ao fácil acesso, por meio de anuário impresso e eletrônico (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2008). Além disso, de acordo com Ferraro (2005) a ANPEd – suas reuniões anuais, as publicações e seus posicionamentos – é uma instituição que muito contribuiu para as pesquisas na área educacional, para sua divulgação e seu desenvolvimento é paralelo ao das pós-graduações da área. Por ter essas características, os trabalhos que são apresentados pela instituição passam por um processo seletivo, que avalia a normalização e embasamento teórico dos textos de cada grupo de trabalho. Além das reuniões anuais e regionais da ANPEd, há diversas produções no Portal de Periódicos e de Teses e Dissertações da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), nos programas de Pós-Graduação voltados para a área da Educação, em periódicos da área e também em grupos de discussão, tais como o ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), entre outros, que abordam diretamente ou parcialmente a discussão sobre o ensino e a aprendizagem<sup>3</sup>.

A escolha das pesquisas apresentadas nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd mostrou-se adequada, uma vez que, no recorte de análise, selecionou-se os trabalhos apresentados no grupo de trabalho sobre Didática (GT – 04), das reuniões anuais de 2003 a 2007<sup>4</sup>. Neste recorte, pretendeu-se visualizar como os trabalhos apresentados contemplam os conceitos de ensino e de aprendizagem, e quais abordagens e delimitações foram empregadas a estes conceitos depois de aproximadamente 30 anos da denominada “crise da Didática”, já que um dos encontros compreende também os 30 anos de existência da instituição.

---

<sup>3</sup> Em um levantamento realizado pela autora desta pesquisa no Banco de Teses e Dissertações do Portal da Capes, foram encontradas, no período de observação, de 2003 a 2007, aproximadamente 2.426 produções que faziam referência ao processo/relação ensino-aprendizagem, um corpus inacessível para o propósito desta dissertação.

<sup>4</sup> Foram selecionados os GTs sobre Didática de cinco encontros nacionais da ANPEd: a 26ª Reunião, em 2003, cujo tema era “Novo governo. Novas políticas?”, realizado em Poços de Caldas – SP; a 27ª Reunião, que apresentava o tema “Sociedade, Democracia e Educação: Qual Universidade?”, organizada no ano de 2004, em Caxambu – MG; a 28ª Reunião, cujo tema era “40 anos de Pós-Graduação em Educação no Brasil: produção do conhecimento, poderes e práticas”, realizada em 2005, em Caxambu – MG; a 29ª Reunião, que tinha como tema “Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos”, organizada no ano de 2006, em Caxambu – MG; e a 30ª Reunião, de caráter comemorativo aos 30 anos de existência da instituição, cujo tema foi “ANPEd: 30 anos de pesquisa e compromisso social”, realizada em 2007, também na cidade de Caxambu – MG.

Durante a seleção dos trabalhos, utilizou-se como critério a presença dos termos/expressões “ensino”, “aprendizagem”, “ensino-aprendizagem/ensino e aprendizagem” e, em alguns casos até a expressão “(relação entre) professor(es) aluno(s)”, por apresentar implicitamente uma discussão e definição dos conceitos aqui privilegiados. Com o intento de tornar os trabalhos acessíveis aos leitores, os organizadores da ANPEd disponibilizaram por Internet, as páginas dos encontros, contendo os trabalhos apresentados nos GTs (os resumos e o texto completo), os pôsteres, os trabalhos encomendados e até as conferências de aberturas e trabalhos adicionais, desde a 23ª Reunião, realizada em 2000, até as Reuniões atuais.

Foram encontrados, no GT de Didática, entre os anos de 2003 a 2007, 66 trabalhos. Deste total, foram selecionados 25 trabalhos que enfatizaram os objetos de estudo em questão. As pesquisas selecionadas estavam distribuídas do seguinte modo: da 26ª Reunião, coletaram-se 05 trabalhos; da 27ª Reunião, foram selecionadas 06 pesquisas; da 28ª Reunião, selecionaram-se 05 trabalhos; da 29ª Reunião, coletamos 05 pesquisas; e da 30ª Reunião, foram coletadas 04 pesquisas, conforme a tabela a seguir.

**Quadro 01 – Trabalhos selecionados nas Reuniões da ANPEd.**

	Trabalhos apresentados	Trabalhos selecionados
<b>26ª reunião/2003</b>	10	05
<b>27ª reunião/2004</b>	14	06
<b>28ª reunião/2005</b>	13	05
<b>29ª reunião/2006</b>	13	05
<b>30ª reunião/2007</b>	16	04
<b>Total de trabalhos</b>	<b>66</b>	<b>25</b>

Fonte: autoria própria

Um dos objetivos desta pesquisa foi organizar uma breve análise dos trabalhos selecionados nas reuniões anuais da ANPEd, no período de 2003 a 2007 (da 26ª à 30ª Reunião), nos grupos de trabalhos sobre Didática (GT 04) e observar em cada caso as ocorrências das categorias de ensino, de aprendizagem e as relações estabelecidas entre eles. Observar também as perspectivas teóricas presentes nos trabalhos, quais as referências teóricas predominaram e como e se a questão posta da “crise da Didática” apresentou alguma alternativa. Antes da análise, ainda durante o processo de levantamento bibliográfico, encontraram-se os registros de um levantamento feito por

Almeida (2003), que a discussão existente sobre a relação ensino-aprendizagem, desenvolvida no Brasil, nos últimos trinta anos, geralmente considerou os termos como parte de uma mesma e única relação, ou seja, o ensino tem como decorrência a aprendizagem e esta ocorre por decorrência do ensino. O fundamento deste posicionamento apoia-se na idéia de que o ensino está diretamente relacionado à aprendizagem, ou seja, só há ensino quando o aluno aprende e vice-versa. Outra idéia defendida pelo autor ao discorrer sobre o assunto é a de que, nesta relação, o professor e o aluno são indistintos. O resultado seria o surgimento de uma “relação ensino-aprendizagem”, que desconsideraria qualquer tensão entre os conceitos e os compreenderia apenas em harmonia e, por conseguinte, os igualaria. As ideias deste autor serão abordadas no próximo capítulo, porém, diante da análise serviram como norteadoras, em busca das possíveis abordagens que seriam encontradas, inclusive para que fosse verificada a veracidade desta afirmação.

Os trabalhos selecionados apresentaram diversas temáticas ao abordar direta ou indiretamente sobre o ensino e a aprendizagem, tais como saberes docentes junto ao estudo de disciplina específica (Matemática, História, Educação Física...); formação (inicial ou continuada) dos professores; pesquisa e prática docente; relação ensino-aprendizagem e teia de relações; avaliação dos processos de ensino e/ou aprendizagem ou da formação docente; aprendizagem; fundamentos da didática; história das disciplinas didáticas e constituição da didática; materiais didáticos e técnicas de ensino.

**Quadro 02** – Temáticas abordadas pelos trabalhos selecionados do GT de Didática.

<b>Temáticas abordadas</b>	<b>Trabalhos que abordaram as temáticas</b>
1. Saberes docentes junto ao estudo de disciplina específica	Monteiro (2003); Anhorn (2004); Anhorn (2005); A. Silva (2006); Gariglio (2007); Toledo (2007); Pedroso (2007)
2. Formação (inicial e continuada) dos docentes	Abdalla (2004); Gomes (2004); Pinto (2005); Sambugari (2005)
3. Pesquisa e prática docente	I. Silva (2005); Martins (2005)
4. Relação ensino-aprendizagem (teia de relações)	Fernandes (2003), Fernandes e Silveira (2007)
5. Avaliação (do processo de ensino-aprendizagem, da escola e/ou da formação docente)	Alves (2003); Gomes (2003), Cunha (2003);
6. Aprendizagem	Schmidt e Garcia (2004); Freitas (2004)
7. Fundamentos da didática	Almeida, Arnoni e Oliveira (2006)
8. História das disciplinas didáticas e constituição da didática	Toledo (2006); Schmidt e Garcia (2006)
9. Materiais didáticos	Moulin (2003)
10. Técnicas de ensino	Araujo (2006)

Fonte: autoria própria.

Percebeu-se um enfoque amplo nos temas abordados pelos trabalhos, uma vez que todos estavam incluídos no GT de Didática e, de modo implícito ou explícito, voltaram suas argumentações para o estudo dessa área. Três dessas abordagens mereceram destaque, os trabalhos que focaram a questão dos saberes (01), a formação (inicial e/ou continuada) dos docentes (02) e avaliação (05). Primeiro porque foram as temáticas de maior interesse dos trabalhos selecionados e também pelo fato de a ANPEd ter um grupo específico com o enfoque para a “Formação de Professores” – GT 08.

Uma vez que a abordagem mostrou-se ampla, não apenas em relação à literatura disponível sobre o assunto, mas também diante dos trabalhos analisados e selecionados, os tópicos ficaram centrados nas ocorrências comuns. Conforme já se

observou no capítulo 1, o ensino sempre foi tido como foco das teorias didáticas, uma vez que trata das relações estabelecidas entre o professor e (sua abordagem com) o conhecimento. Portanto, aparecerá de modo mais incisivo nas pesquisas observadas e nas anotações do capítulo. De modo distinto, a aprendizagem também será observada, tanto nas citações dos trabalhos quanto pela pesquisa em questão, porém, em alguns momentos de modo mais direto, em outros indireto, de acordo com a perspectiva teórica adotada por cada trabalho observado, como será visto nos próximos itens deste capítulo. Mereceu destaque a abordagem sobre “saberes”, referência muito citada pelos trabalhos avaliados e que será discutida no item sobre “ensino”.

### 2.2.1 Ensino

Conforme já abordado por esta pesquisa, o objeto de estudo da Didática é o ensino e suas delimitações. Libâneo (1991) delimitou a disciplina e seu objeto da seguinte maneira:

O processo de ensino é uma atividade conjunta de professores e alunos, organizado sob a direção do professor, com finalidade de prover as condições e meios pelos quais os alunos assimilam ativamente conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções. Este é o objeto de estudo da Didática. (LIBÂNEO, 1991, p.45).

Alguns autores aprofundaram essa definição, e assim propuseram uma abordagem voltada para a prática

[...] o conteúdo da Didática em vez de tratar o “como ensinar” apenas como técnica, deve constituir-se, também, em meio que contribui para a compreensão crítica da educação e do ensino. Como área do conhecimento que possui o ensinar como seu objeto, a didática será aqui compreendida como a operacionalização de uma forma que expressa um conteúdo, vinculado a um modelo de sociedade. (DAMIS, 2004, p.22)

Ou voltada para o processo

[...] o caráter ontológico da Didática não se limita à mediação. Ele também se expressa na preocupação fundamental da Didática, que está voltada para a *compreensão dos processos* que envolvem o ensino e, desta forma, permitem que se aprenda... (ALMEIDA, 2003, p.62 – grifo nosso)

Aqui, diversas fontes e suas delimitações para o ensino poderiam ter sido apresentadas. Por uma questão de delimitação, utilizaram-se algumas definições encontradas nas referências desta pesquisa. Independente da perspectiva teórica, há um consenso entre os teóricos de que o ensino é o principal objeto de estudo da Didática. Outra observação importante é que tanto na definição de Libâneo (1991), quanto na de Almeida (2003) e também na citação de Saviani (2008b)<sup>5</sup> apresentada no capítulo anterior, tem-se presente a ideia de “relação”, que pressupõe a ideia de processo, ampliando a delimitação dos conceitos de ensino e de aprendizagem.

Inicialmente foram observados os trabalhos que abordaram o ensino com enfoque no conceito de “saberes” (“saberes docentes”, “saberes pedagógicos ou didáticos” e “saberes específicos”). Essa abordagem foi comum nos trabalhos que trataram da temática sobre saberes docentes junto ao estudo de disciplina específica – Monteiro (2003); Anhorn (2004); Anhorn (2005); A. Silva (2006); Gariglio (2007); Toledo (2007); Pedroso (2007); e sobre história das disciplinas didáticas e constituição da didática – trabalhos Toledo (2006) e Schmidt e Garcia (2006). Alguns dos trabalhos sobre a temática formação inicial ou continuada dos professores também partem da perspectiva dos “saberes”, como o trabalho de Pinto (2007). Esse conceito (“saberes”) já havia sido registrado por Pimenta (2000) quando escreveu sobre as referências teóricas que norteariam a ANFOPE.

Dentre as perspectivas contemporâneas de estudo da Didática, destacou-se, nestes trabalhos, a categoria de cultura como central para a análise da educação escolar. A esta categoria somam-se algumas particularidades, tais quais os saberes, as práticas, seus agentes e os conteúdos escolares. Estas particularidades surgiram da observação e da configuração da Didática, principalmente sob o viés da teoria da Transposição Didática. O aporte desta proposta e seus posicionamentos permitiram aos trabalhos em questão, como os de Monteiro (2003); Anhorn (2004); Pinto (2005); Anhorn (2005); Toledo (2006); A. Silva (2006); Schmidt e Garcia (2006); Gariglio (2007); Toledo (2007) e Pedroso (2007), a percepção de que a Didática não se constitui como área isolada de conhecimento, ela estabelece relações com outras áreas de “saber”, tais como a Antropologia, a Nova Sociologia do Currículo, os Estudos Culturais e os Estudos pós-coloniais e propõe articulações entre a dimensão cultural, valorizada por essa perspectiva, e as dimensões pertencentes ao processo de ensino e de aprendizagem. As principais referências utilizadas foram os trabalhos de Bachellard

---

<sup>5</sup> Ver Capítulo 1.6.2, p. 32 (citação)

(1996), Candau (2000), Charlot (2000, 2001, 2005), Chevallard (1991), Chervel (1990, 1998), Gautier (1998), Geertz (1978), Meirieu (2002), Pimenta (1999), Shulman (1986.1987) e Tardif (2002). O trabalho de Anhorn (2005) apresentou um esclarecimento teórico sobre a Didática no momento contemporâneo, que contextualizou bem a questão da referência

Há mais de vinte anos que adjetivos como “contextualizado” e “multidimensional” têm sido utilizados, com certa frequência, pelos representantes do campo da Didática no Brasil, para caracterizar o processo de ensino-aprendizagem - objeto de investigação entre os mais privilegiados dessa área de conhecimento. Ao longo dessa trajetória a concepção de uma Didática Crítica tendeu a se afirmar como hegemônica, entre as diferentes correntes teóricas em disputa neste campo de pesquisa trazendo à tona as relações de poder imbricadas nas relações entre sujeitos e saberes que configuram o “triângulo didático”. (ANHORN, 2005, p.01)

A afirmação de que a influência culturalista é hegemônica pode ser comprovada por esta pesquisa, pois apareceu expressivamente nos trabalhos selecionados.

Nestes trabalhos, percebeu-se o enfoque na abordagem do ensino, atrelado ao conceito de saberes docentes. O trabalho de Monteiro (2003) explicitou uma relação que predominou nos demais trabalhos, o fato de o referencial teórico ser utilizado pela pesquisa como “ferramenta teórica” para tratar da compreensão dos “processos envolvidos no ensino considerando a especificidade da cultura escolar e dos saberes dos professores enquanto profissionais dotados de subjetividades e intencionalidades” (MONTEIRO, 2003, p.01). Essa ocorrência foi comum nos trabalhos observados, que utilizaram a referência sobre teoria cultural para realizar suas análises e nem sempre se apoiavam nas obras como referencial teórico, compreendendo suas premissas.

Esta pesquisa também destacou que essa relação estabelecida entre o ensino e os saberes docentes é recente, uma vez que estabeleceu um novo parâmetro, ou seja, deixou-se de focalizar o ensino embasado nas “características pessoais e naturais dos docentes” para olhar os saberes adquiridos por estes, foco desta perspectiva.

Já o trabalho de Anhorn (2004) abordou “o processo de construção dos saberes escolares” como “elemento crucial do processo de ensino-aprendizagem” (p.01). Com este trabalho foi possível concluir que o ensino está contido no conceito de saberes epistemológicos, é um saber. Do mesmo modo que o processo de aprendizagem. Ambos estão condicionados à funcionalidade dos saberes voltados à esfera escolar.

Para se ter o domínio desses dois processos, ou esferas, conforme denominadas no trabalho, é preciso adotar estratégias adequadas para obter o domínio desses saberes.

O trabalho de Pinto (2005) explicitou o modo como o conceito de ensino aparece diretamente relacionado ao conceito de saberes, como podemos observar em citação

[...] nos processos de formação de professores, é preciso considerar a importância dos *saberes das áreas de conhecimento* (ninguém ensina o que não sabe), dos *saberes pedagógicos* (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos *saberes didáticos* (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos *saberes da experiência* do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida) (PIMENTA; ANASTASIOU, s.d., p.71 *apud* PINTO, 2005, p.03).<sup>6</sup>

Por meio da citação, tem-se o estabelecimento dos saberes que norteiam a prática pedagógica e sua ligação com o conceito de ensino, considerado aqui como o responsável pelo sucesso das “múltiplas aprendizagens”. Tanto que, em determinado momento, revela que a expectativa dos alunos sobre a postura do docente (em sala, com os alunos, em relação ao domínio do conhecimento e o modo de apresentá-lo) “vem servindo como balizadora da construção identitária do professor” (PINTO, 2005, p.10), ou seja, influencia diretamente sua prática.

Os trabalhos inseridos nesta perspectiva abordaram como tema central os saberes docentes, que envolvem a abordagem do professor com o conhecimento transmitido em sala de aula, seu conhecimento de mundo, o domínio da disciplina específica e sua transmissão, entre outros; os saberes pedagógicos ou didáticos, que dizem respeito à teoria e prática na esfera da educação; e específicos, referentes à determinada área do conhecimento que será transmitido, tais como, Matemática, Educação Física, História, Língua Portuguesa etc. Além destes, há também a referência ao saber de experiência, ou seja, o conhecimento de mundo e as experiências de cada aluno, de cada professor. Todos estes “saberes” são vistos pelas pesquisas citadas como base do “processo de ensino-aprendizagem”. Para compreender o conceito de “saberes”, a referência mais citada foi a “Teoria da Transposição Didática” de Chevallard (1991). Para o teórico, essa teoria é marcada por “movimentos contraditórios” entre os saberes que podem ser ensinados e os demais

---

<sup>6</sup> A autora utiliza a citação de Pimenta e Anastasiou, mas não a inclui nas referências.

saberes que lhe servem de referência, como o saber acadêmico. Essa seria uma das bases do ensino.

O trabalho de Anhorn (2004) complementou esse posicionamento com a ideia de “envelhecimento dos saberes escolares” (p.04), consequência que este sofreu devido ao afastamento do saber acadêmico. Esse evento, além de sugerir uma cotidianização do conteúdo escolar, ou até a desvinculação do conhecimento junto ao seu momento histórico, é responsável por uma “crise no ensino” em que “os saberes não passam mais, os alunos não se interessam, apresentam dificuldades de aprendizagem, etc. Em resumo, deflagrou-se uma verdadeira incompatibilidade entre o sistema didático/de ensino e a sociedade mais ampla.” (ANHORN, 2004, p.04). Os trabalhos aqui selecionados compreendem o ensino e a aprendizagem como partes de um mesmo processo, intermediado pelo “saber” e que a falta de articulação deste, afetaria, primeiramente o ensino, responsável pelo sucesso ou não das “aprendizagens”. Não se encontrou nos trabalhos uma referência clara sobre o uso do termo “aprendizagens”, mas, diante da concepção de “saber”, conclui-se que o termo foi empregado no plural para se referir aos distintos saberes, escolares, teóricos, cotidianos aos quais os alunos estão expostos.

Há uma distinção entre os saberes voltados para o ensino e entre os saberes específicos das disciplinas, como demonstrado pelos trabalhos de Anhorn (2004); Toledo (2005, 2007); A. Silva (2005); Gariglio (2007) e Pedroso (2007). O primeiro apresenta um caráter mais amplo e genérico, o que não lhe garante estratégias suficientes para lidar com as especificidades de cada área. Já os saberes específicos lidariam com as características gerais, junto aos paradigmas de cada área. Deste modo, o ensino aparece vinculado a uma série de estratégias específicas a cada disciplina que lhe permite constituir-se como um saber. Essas estratégias ou critérios também se distinguem, à medida que se apresentam em forma de saberes acadêmicos e não-acadêmicos. Os saberes acadêmicos caracterizam-se pelo caráter abstrato, livresco, individual, voltado para o conhecimento acadêmico e teórico e pelo caráter cotidiano, respectivamente. Os saberes superiores equivalem às abstrações, ao conhecimento teórico, chamado aqui de livresco, acadêmico; já os saberes específicos, são as características abordadas de acordo com a particularidade de cada disciplina, os saberes, as atitudes, as posturas físicas e intelectuais, e são descobertas por meio de posturas reflexivas dos professores da área.

O trabalho Pinto (2005) propõe uma discussão sobre a docência na educação superior, os saberes necessários aos professores e como ocorre a construção de seu processo de identidade profissional. Para isso, a pesquisa foi organizada por meio de um Estudo de caso, realizado em uma Instituição de Ensino Superior católica, em que foram entrevistados alguns professores. Depois os resultados foram apresentados de modo que justificassem as experiências narradas. Os trabalhos Gariglio (2007), Toledo (2007) e Pedroso (2007) apresentaram organização semelhante, uma vez que apresentaram inicialmente uma contextualização sobre o conceito de saberes e na sequência contextualizaram junto a um campo de conhecimento específico.

Ainda dentro de uma perspectiva cultural, os trabalhos de Fernandes (2003) e Fernandes e Silveira (2007) ampararam-se no conceito de “teia de relações” que revela as relações existentes no processo de ensino e de aprendizagem. Este conceito, extraído de Geertz (1978), foi compreendido como um conjunto de “relações interativas do intelecto e do afeto tecidas entre as pessoas produtoras dos atos de ensinar e aprender, tanto na dimensão subjetiva – da consciência dos sujeitos, quanto na dimensão objetiva – da cultura” (FERNANDES, 2003, p.01). Uma vez valorizada a relação existente entre o professor e o aluno, a autora estabelece o foco de sua pesquisa na sala de aula, como ambiente que possibilita o surgimento da “teia de relações” e focaliza “o conhecimento como categoria fundante do processo educativo.” (FERNANDES, 2003, p.05). Os trabalhos sob a perspectiva dos saberes também privilegiam o conhecimento – saberes, como base do processo educativo.

Na tentativa de propor uma “ruptura com o ensino reprodutivo” (FERNANDES; SILVEIRA, 2007, p.05), considerado o paradigma dominante, os autores encontram na prática dos professores em “sala de aula”, uma tentativa de “revisão e recriação da prática”. Mesmo preocupados com elementos teórico-práticos, os autores permaneceram no campo do imediato, uma vez que ficaram presos às articulações que ocorrem entre o professor e o aluno em sala de aula. Este problema foi identificado também nos trabalhos de abordagem cultural voltados para os saberes, que, ao investigar determinada situação em sala de aula, perdiam-se de seus referenciais, ficando presos aos dados coletados, ou seja, na situação cotidiana, sem conseguir problematizá-la com a teoria.

Em propostas desta natureza, o professor e aluno atuam como protagonistas da prática educativa. Ao tratar especificamente do ensino e da aprendizagem, percebe-se

no posicionamento do trabalho que o ensino interfere diretamente na aprendizagem e funciona de acordo com o desenvolvimento desta, numa relação direta e dependente.

Esta perspectiva reconheceu a questão do esvaziamento teórico vivenciado pela área da Didática e da Formação de Professores, porém não se define como perspectiva hegemônica

O discurso oficial evidencia a presença de um discurso que é marcado por uma linguagem que define padrões [...] mas que se esvazia em si mesma, sem questionar o conhecimento, categoria fundante, a ser produzido e trabalhado na formação de professores, como em uma teia de relações histórico-culturais, políticas, epistemológicas, pedagógicas e éticas. (FERNANDES; SILVEIRA, 2007, p.02)

Novamente, o conhecimento é reconhecido como base do processo de ensino e de aprendizagem, responsável por interligar os pólos da relação, considerada por essa perspectiva como “dialética”. Outro alerta posto pelo trabalho foi a questão do distanciamento entre a teoria e a prática.

Essa relação dialetizada nas contradições e imprevisibilidades que a realidade complexa, mutante e ambivalente possibilita, faz com que na prática a teoria seja outra, para então se mudar a teoria e se transformar a prática. São dimensões indissociáveis do ato de conhecer. (FERNANDES; SILVEIRA, 2007, p.04)

Se a relação é dialética, o que faltaria nela para não ficar presa nem no plano prático nem no plano teórico seria a superação dos dois planos, ideia que será abordada no próximo capítulo.

Uma segunda tendência observada nos trabalhos selecionados está voltada para o ideário das pedagogias do aprender a aprender e na valorização das habilidades e competências dos alunos, como foi observado nos trabalhos de Gomes (2003) e Cunha (2003), que apresentaram a temática sobre avaliação; no trabalho de Freitas (2003), sobre aprendizagem e de Sambugari (2005) sobre formação docente. A referência bibliográfica nestes trabalhos e os posicionamentos, em alguns aspectos aproximaram-se da questão cultural abordada pelos trabalhos apontados anteriormente. Permaneceu, nestes trabalhos a existência de um professor que conduz o processo de ensino e de aprendizagem, porém aqui, a autonomia do aluno em seu processo será abordada com mais ênfase. Os autores mais citados neste grupo de trabalhos foram Bourdieu (1998a, 1998b), Gauthier (1998), Hernandez (1998), Nóvoa (1992,1995), Pérez Gomes (1992) e Tardif (2002). Todos estes autores também foram

citados nos trabalhos que focalizaram a questão da cultura ou da Transposição Didática.

No caso dos trabalhos de Gomes (2003, 2004), apresentou-se um levantamento histórico que contemplou as mudanças educacionais propostas na década de 1980, em relação a busca de novos parâmetros que tratassem da escola e da questão da crise dos referenciais da Didática, o ensino e também a aprendizagem. O trabalho citou algumas referências sobre as práticas no contexto brasileiro, tais como:

alternativa emergente por Lüdke (1992), emancipatória por Saul (1994) e crítica por Luckesi (1995). Já Wachowicz,(2002), em sua abordagem sobre avaliação, discute a avaliação dialética e propõe uma mudança da avaliação de resultados para uma avaliação de processo, indicando a possibilidade de realizá-la, na prática, pela descrição e não pela prescrição da aprendizagem. (GOMES, 2003, p.02)

Novamente surgiu a questão da dialética, que, de acordo com a autora permitirá que as avaliações possibilitem descrever o estado da aprendizagem. Essa perspectiva introduziu também uma concepção de professor observador, que, a partir dos relatos investigaria as questões educacionais relevantes, os problemas surgidos durante o processo, e fornece os encaminhamentos adequados.

De acordo com essa nova concepção docente, ao professor caberá o papel de acompanhar todo o processo de avaliação, coletando dados, informações sobre o aluno e, cuidadosamente, registrando suas necessidades e possibilidades. Nessa perspectiva, o processo de ensino torna-se um desafio para o professor, que deverá estar atento à investigação das questões que merecem maior investimento pedagógico e, conseqüentemente, alteração nos encaminhamentos didáticos. . (GOMES, 2003. p.03)

Deste modo, o professor estaria em constante aperfeiçoamento, em busca de melhorias para o processo de aprendizagem do aluno. Assim o processo de ensino permanece diretamente interligado ao processo de aprendizagem por meio de constantes observações e diagnósticos.

Durante a leitura dos trabalhos de Almeida, Arnoni e Oliveira (2006), Toledo (2006) e Schmidt e Garcia (2006), inicialmente, pensou-se em deixá-los numa mesma temática, porém as perspectivas teóricas e posicionamentos eram tão distintos que se optou por separá-los. O primeiro trabalho (ALMEIDA; ARNONI; OLIVEIRA, 2006) desenvolveu uma proposta pedagógica baseada na questão da mediação dialética, amparada no método materialista histórico-dialético. Já as demais (TOLEDO, 2006;

SCHMIDT, GARCIA, 2006) ampararam-se na teoria cultural da Transposição Didática. Por tratar da natureza da Didática de modo filosófico, o trabalho foi separado dos outros, que tratavam da Didática por uma perspectiva histórica.

Muitos trabalhos utilizaram os termos “mediação” ou “dialética”, mas não justificaram a escolha ou descontextualizaram-na, como o trabalho de Abdalla (2004), que abordou a mediação num contexto de pesquisa-ação. Neste caso, a categoria foi compreendida como responsável por igualar, harmonizar os conflitos e desigualdades no acesso ao conhecimento. Essa postura também foi encontrada no trabalho de Gomes (2004), que descreveu a questão do princípio educativo inserido na questão da formação continuada dos professores e, ao fundamentar esse conceito, inicialmente utilizou como referencial bibliográfico a obra de Gramsci (1978), de natureza marxista, pois ao perceber as complexas situações estabelecidas diante dos processos de ensino-aprendizagem, viu nesse escopo a “possibilidade de implementação de uma pedagogia diferenciada” (GOMES, 2004, p. 02). Mas depois, num segundo momento, recorreu às obras de Hernandez (1998) e Nóvoa (1992, 1995) para justificar a necessidade de um professor “protagonista ativo nas diversas fases do processo de formação” do aluno e propôs uma postura reflexiva por parte do professor sobre sua prática. Observou-se em alguns trabalhos selecionados no GT-04 da ANPEd, como os de Abdalla (2004), Gomes (2004) e Sambugari (2005), o uso de referenciais de distinta natureza teórica utilizados no início e no decorrer de cada um. Percebeu-se que essa confluência de teorias não foi proveitosa aos levantamentos, uma vez que na conclusão de um dos trabalhos analisados defendeu-se

... três aspectos considerados essenciais à formação do professor, nos tempos atuais: a importância do espaço da escola e da cultura escolar como instâncias mediadoras das relações entre a escola e a sociedade; a importância dos saberes pedagógicos, gerados no cotidiano das práticas escolares e as suas relações com os vários campos de conhecimentos que compõem as áreas de formação básica da educação de todo cidadão; o entendimento de que o professor é também, e sobretudo, um *profissional reflexivo*, e cada vez mais é desafiado a transformar as práticas docentes de avaliação garantindo às crianças e adolescentes o direito à educação e ao sucesso escolar. (GOMES, 2004, p.13 – grifo nosso)

Aqui, a autora abandonou sua referência inicial a Gramsci e adotou apenas as perspectivas dos outros autores citados no decorrer de seu trabalho.

Diferente do exposto, o trabalho de Almeida, Arnoni e Oliveira (2006) defendeu que o processo de ensino e de aprendizagem, base da Didática, apresenta natureza

ontológica e tem na mediação dialética a sua categoria fundante. Assim, o ensino e a aprendizagem resultam de uma tensão que ocorre entre o professor e os alunos, sendo que o primeiro traz consigo os conhecimentos de sua área de formação e os demais estão presos a uma experiência cotidiana e precisam deslocar-se dela para compreender a realidade em que estão inseridos. A mediação é considerada uma força que motiva a tensão entre os seres, alterando sua compreensão de mundo.

A diferença da categoria “mediação” neste trabalho diz respeito ao embasamento teórico recebido por ela e também a sua associação às categorias de ensino e de aprendizagem, de modo explícito e diferenciador.

[...] numa abordagem ontológica, o que se estabelece entre o ensino e a aprendizagem é uma tensão dialética, na qual um termo não subjuga nem suprime o outro. Por meio dessa tensão, jamais se estabelecerá harmonia entre eles, pois são termos opostos e distintos entre si e que, ao mesmo tempo, se completam, constituindo assim uma totalidade: essa é a chave do movimento dialético. Assim, ensino e aprendizagem estabelecem-se como pólos opostos, mas que não se excluem porque não são antagônicos, ao contrário, se completam. Por outro lado, ensino e aprendizagem não são harmônicos, pois a relação entre eles não é imediata: ela é mediada tanto pelo professor quanto pelo aluno. (ALMEIDA; ARNONI; OLIVEIRA, 2006, p.7-8)

Conforme proposto pelo trabalho, tanto o aluno quanto o professor são distintos e não podem ser igualados, sempre manterão esta condição, o que não impede a superação de cada um. Nem o plano em que se encontra o professor, nem o de cada aluno é inferior, mas, no fim da relação entre eles, novas assimilações serão feitas e novas tensões sempre surgirão.

### **2.2.2 Aprendizagem**

O conceito de aprendizagem foi citado com menor frequência pelos trabalhos que trouxeram como foco a perspectiva da teoria cultural ou da Transposição didática, ou seja, os trabalhos com enfoque nos saberes, tais como os de Monteiro (2003); Anhorn (2004); 28.1 (2005); 28.4 (2005); 29.2 (2006); 29.3 (2006); 29.5 (2006); 30.1 (2007); 30.2 (2007); 30.3 (2007), porém a influência que esta categoria demonstrou sobre a categoria do ensino foi relevante, uma vez que ela conduziu, de acordo com o sucesso ou insucesso dos resultados, as orientações adequadas para o processo de ensino. A pesquisa de Monteiro (2003), por exemplo, relatou, durante a observação da prática de alguns professores que

[...] quando acontece, a aula propriamente dita, os alunos realizavam as atividades, situações de aprendizagem criadas para que os alunos aprendessem a buscar informações, descobrissem, estabelecessem relações, tirassem conclusões, construíssem conceitos. Elas (as professoras), enquanto protagonistas do processo de ensino, deliberadamente saíam da cena, ficavam nos bastidores orientando a ação dos alunos enquanto protagonistas do processo de aprendizagem. (MONTEIRO, 2003, p.10)

Neste momento, delimitou-se a esfera de cada categoria, os professores eram vistos como protagonistas do processo de ensino, enquanto os alunos eram considerados os protagonistas do processo de aprendizagem. Mas, uma vez protagonistas, as professoras “saíam de cena”, ou seja, conduziram apenas o conhecimento selecionado e, depois, orientavam seus alunos a atingirem determinados resultados. Deste modo, é possível concluir que, mesmo não sendo o foco da pesquisa, neste caso, implicitamente, a categoria de aprendizagem demonstra grande influência sobre a categoria de ensino.

Também chamaram a atenção os trabalhos com enfoque na aprendizagem, tais como os de Schmidt e Garcia (2004); Freitas (2004), e também os trabalhos de Alves (2003), Moulin (2003), Gomes (2003) e Cunha (2004), que trouxeram temáticas diferentes, mas mantiveram também o foco na aprendizagem.

No caso do trabalho de Alves (2003), por exemplo, o foco da pesquisa recaiu sobre aspectos de avaliação, porém, esta foi diretamente relacionada aos processos de ensino e de aprendizagem, denominados como processo de “ensinagem”. Para a autora, a avaliação seria o que possibilita a melhoria da prática e, para mudar a postura diante da avaliação, seria preciso mudar também as concepções de ensino e de aprendizagem.

Foi proposto pela pesquisa o uso do “portfólio”, um conjunto de trabalhos relevantes produzidos e armazenados pelo aluno. A pesquisa ressaltou que o importante desse processo de avaliação é o que o aluno aprendeu ao criá-lo. Deste modo, compreende-se que há certa independência entre os processos de ensino e de aprendizagem, uma vez que o aluno tem responsabilidade no seu processo de aquisição do conhecimento. Porém, o professor, responsável pelo processo de ensino, deveria avaliar esse aluno de modo a compreender seus registros particulares, ficando ambos presos na esfera do cotidiano:

O portfólio é uma compilação apenas dos trabalhos que o estudante entenda *relevantes* após um processo de *análise crítica e devida fundamentação*. O que é importante não é o portfólio em si, mas, o que o estudante aprendeu ao criá-lo ou, dito de outro modo, é um meio para atingir um fim e não um fim em si mesmo. Constata-se, conforme SÁ-CHAVES (2000), que o portfólio é, simultaneamente, uma estratégia que facilita a aprendizagem e permite a avaliação da mesma. (ALVES, 2003, p.03)

Os trabalhos considerados relevantes por um determinado aluno, nem sempre serão considerados importantes para outros, nem pelo professor. A relevância ficou presa a uma esfera cotidiana, determinada pelas experiências e interesses do aluno, o que ele aprendeu ou não, deixando distante de uma esfera que lhe permita maior criticidade e compreensão do mundo e impendendo que o professor possa tirá-lo desse plano por meio da sua superação.

Já o trabalho de Moulin (2003), que também não tinha como foco a aprendizagem e sim a questão da elaboração e uso dos materiais didáticos teve uma abordagem de ensino diretamente relacionada com a aprendizagem, até o ponto em que se mostra capaz de interferir nela. Como o objetivo do trabalho era abordar os materiais didáticos de instrução utilizados no Ensino à Distância (EaD), de modo que facilitassem cada vez mais a compreensão do aluno sem a presença de um professor/tutor, o professor será apenas responsável por elaborar este material de modo mais acessível possível, possibilitando ao aluno um material que lhe aponte “caminhos e direções, e também, que lhe dê ‘liberdade e autonomia’.

[...] como ‘organizador da aprendizagem’, o material para o auto-estudo guiado deve apontar caminhos e direções, apresentar conteúdos novos e significativos, propor exercícios e problemas a serem resolvidos. Por outro lado, é preciso que o material-guia deixe um máximo de liberdade e autonomia para o aluno escolher conteúdos que atendam aos seus interesses. (MOULIN, 2003, p.06)

Deste modo, a presença do professor é mínima, diante da participação do aluno, que tem a autonomia para conduzir seu processo de aprendizagem, de acordo com suas necessidades e sua realidade. Em geral, o professor foi considerado o facilitador do processo de aprendizagem e deveria intervir apenas quando fosse necessário. O aluno deveria ter autonomia para conduzir-se a si mesmo.

Uma vez que o ensino não é capaz de interferir valorativamente no processo de EaD, valorizou-se neste trabalho a chamada “auto-aprendizagem”

A auto-aprendizagem está associada à idéia do indivíduo como protagonista de seu próprio processo de aprendizagem e formação independente [...] a auto-aprendizagem dirigida é organizada e sistemática, processa-se na ausência do professor, mas com o apoio de um material-guia especialmente preparado para esse fim. Entende-se, então, que a auto-aprendizagem dirigida exige um material instrucional que exerça o papel de “organizador da auto-aprendizagem”. (MOULIN, 2003, p.05)

No caso em questão, o material didático, elaborado por um professor garante o “apoio” ao aluno. Este atua como “protagonista”, responsável pelo próprio processo de aprendizagem. Importante ressaltar aqui uma perspectiva apresentada pelo trabalho de que este material impresso funciona como “mediador” dessa aprendizagem autônoma. Para embasar essa ideia, a autora utilizou de modo inapropriado a dialética, uma vez que partiu de um referencial distinto deste, e usou como referências as obras de Gadotti (1987) e Saviani (2000), das quais concluiu que

[...] o processo ensino-aprendizagem não pode ser desvinculado da realidade social e dos condicionantes históricos presentes na experiência de vida dos alunos. Ou seja, a ação pedagógica crítica e transformadora deve integrar-se à realidade concreta do aluno, buscando transformá-la. (MOULIN, 2003, p.04)

A autora compreendeu, apoiada por essa perspectiva, que o ensino e a aprendizagem, mais especificamente a auto-aprendizagem, precisariam estar vinculados à realidade concreta, que é entendida aqui relacionada às experiências do aluno. Esta relação é contraditória, uma vez que para se atingir o plano concreto, numa perspectiva dialética, é preciso que se estabeleça uma relação entre o cotidiano e o conhecimento historicamente acumulado, a fim de obter a superação das relações imediatas e uma maior compreensão dos processos que a circundam. Na concepção apresentada pelo trabalho, o objetivo não seria fazer o aluno superar o seu conhecimento imediato e sim permanecer nele, tanto pela abordagem do material quanto pela ausência do professor, que seria o responsável por contrapor o conhecimento historicamente acumulado ao conhecimento do cotidiano do aluno.

[...] os conteúdos trabalhados precisam estar relacionados com a experiência e com os conhecimentos já dominados pelo aluno. Numa relação pedagógica dialética, ao mesmo tempo em que novos temas são apresentados, devem ser re-elaborados pelo aluno num processo de reflexão e em confronto com os conhecimentos que já são de seu domínio. A última etapa do processo é a aplicação dos conhecimentos aprendidos (ou re-elaborados) sobre a realidade, no sentido de

transformá-la. (MOULIN, 2003, p.04)

Importante retomar neste momento a proposta elaborada pelo trabalho 29.1, que alertou tanto para o referencial teórico utilizado no trabalho, o materialismo histórico-dialético junto da ontologia do ser social, e também para a questão dos pólos, sem que houvesse a valorização do pólo mediato, conduzido pelo professor e do pólo imediato, plano em que se encontram os alunos. A proposta da mediação dialética será abordada de modo mais detalhado no próximo capítulo.

### **3 Crise da Didática: Superação ou manutenção de um posicionamento?**

#### **3.1 Introdução**

Desde o período contraditório vivido pelas tendências pedagógicas brasileiras no final da década de 1970 e início dos anos 1980, época de denúncia da “crise da Didática”, do surgimento de um cenário teórico nacional como resposta a essa crise, até os anos em que foram selecionados os trabalhos da ANPEd, de 2003 a 2007, passaram-se em média 30 anos e os reflexos desse período estão presentes tanto no cenário educacional brasileiro quanto na perspectiva teórica vigente na atualidade, que é um dos focos de observação desta pesquisa. Como os posicionamentos didáticos daquela época interferiram e afetaram os posicionamentos atuais? As supostas respostas surgidas na época superaram a questão posta da “crise da Didática”? Como a contemporaneidade olha para a “crise”? Caso a “crise da Didática” não tenha sido superada, o que é preciso para que haja a sua superação?

Os resultados encontrados nos trabalhos publicados pela ANPEd demonstraram que na Didática ocorreu o fortalecimento das teorias sobre cultura, em consonância com o aumento do diálogo com outras áreas do conhecimento; valorização dos saberes como categoria central do processo educativo; manutenção das pedagogias do “aprender a aprender”; a preocupação maior com as Didáticas Especiais/ Práticas de Ensino; a confluência de referenciais teóricos e bibliográficos e esvaziamento do processo de ensino e de aprendizagem. Das propostas educacionais apresentadas no primeiro capítulo como saídas para a “crise da Didática”, a que mais foi referenciada foi a perspectiva lançada por Pimenta (2001), de valorização à formação dos professores. Foi por meio desta que os diálogos estabelecidos entre a teoria cultural (que já estavam presentes no crítico-reprodutivismo) e a Didática se fortaleceram e encontraram uma saída de constituírem-se como uma das perspectivas vigentes na atualidade. Exatamente por esse motivo que se propõe nesta pesquisa que não houve a superação da “crise da Didática”. Há no presente capítulo a intenção de compreender como a crise foi instaurada e porque ela ainda se mantém.

Deste modo, seguiu-se a orientação de uma das propostas encontradas nos trabalhos publicados da ANPEd, o trabalho de Almeida, Arnoni e Oliveira (2006), que

propôs a mediação dialética como categoria central da Didática. A opção pela teoria da mediação dialética e não da Pedagogia Histórico-Crítica, foi pelo fato de ela ter sido abordada nas reuniões da ANPEd no período selecionado.

### 3.2 Mediação Dialética

A mediação dialética é uma proposta de cunho teórico e metodológico que tem sido trabalhada pelos Professores José Luis Vieira de Almeida, Maria Eliza Brefere Arnoni e Edilson Moreira de Oliveira, da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e ofereceu a esta pesquisa contribuições para compreender a “crise da Didática” e seus desdobramentos. A proposta foi consolidada com a publicação do livro *Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática*, em 2007; mas antes já havia outras publicações dos autores que apresentavam a proposta. A mediação dialética é uma categoria embasada nos referenciais teóricos de Marx (2008) e Lukács (1979), ou seja, no materialismo histórico-dialético e também na ontologia do Ser Social, conforme afirmou Almeida, Arnoni e Oliveira (2007, p.76)

O que distingue a *mediação pedagógica* das outras propostas de ensino é a sua base filosófica, pautada na *ontologia do ser social*, enquanto as demais pedagogias fundamentam-se na epistemologia. [...]

O que distingue a abordagem ontológica da epistemológica é a fundamentação ou a lógica que rege a cada uma. Enquanto a epistemologia tem como base a relação entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido, ou seja, caracteriza-se pela relação existente entre o sujeito e o objeto junto à formação do conhecimento; a ontologia está fundada no “Ser”. Deste modo, as teorias educacionais de natureza epistemológica analisam o ensino e a aprendizagem por meio do conhecimento, isto é, o modo como o sujeito conhece o objeto, seja no ato de sua transmissão ou de sua assimilação. Como o foco é o conhecimento, a epistemologia permite sua divisibilidade para que o conceito ou objeto em estudo seja compreendido pelo aluno/sujeito que dele se apropria.

Já as teorias de natureza ontológica focalizam a “totalidade” do “Ser”. O “Ser” é uma esfera que envolve o inorgânico, o biológico e o social. Entre cada uma existe uma distinção ontológica, ou seja, os processos sociais são diferentes dos processos que movem as mudanças inorgânicas e dos processos que regem as transformações biológicas.

[...] Enquanto no ser social a *consciência* desempenha um papel fundamental, possibilitando que os homens respondam de maneira sempre distinta às novas situações postas pela vida, na trajetória da goiabeira a sua reprodução somente é possível na absoluta ausência da consciência [...] (LESSA, 2007, p.24)

Deste modo, o “Ser social” tem a capacidade, por meio da consciência para conduzir e “reconhecer (-se em) a sua própria história” (idem), diferente do “ser inorgânico” que, muitas vezes depende de um desencadeamento da ação humana ou de alguns fenômenos naturais para sofrer alguma transformação, tais como as intempéries, os ventos, o sol, ou até o contato com outras substâncias inorgânicas (e mesmo assim são transformações previsíveis); diferente também do “ser biológico”, como a “goiabeira”, que sofre transformações, sem poder modificar seu processo, até porque a árvore não escolhe se quer dar frutos ou não, segue seu ciclo natural que é pré-determinado pela espécie, não apresenta essa consciência; semelhante à pedra, ser inorgânico que não apresenta consciência de sua existência e interage à sua maneira com as demais esferas, mesmo sem se reproduzir, sofrendo apenas degradações causadas por outros fenômenos naturais ou sociais.

Independente de sua distinção ontológica, o “Ser” seja ele social, inorgânico ou biológico, para ser analisado e compreendido, não pode ser divisível (fragmentado em partes), como o conhecimento. Este permite certa divisão em partes para ser compreensível. Basta pensar na divisão do conhecimento que a sociedade vivencia com a ciência moderna, as disciplinas, os conteúdos de cada aula, as dissertações e teses de pós-graduação, entre outros. Já o “Ser” não pode ser fragmentado porque, de acordo com Lessa (2007) e seus estudos sobre a obra de Lukács<sup>7</sup> (1976-81), “o ser social pode existir e se reproduzir apenas em contínua e ineliminável articulação com a natureza” (p.25). Deste modo, as três esferas ontológicas só existem de modo articulado, ou seja, sem a esfera inorgânica, não há a esfera biológica e sem a esfera biológica, não há a esfera social. Por isso, a ontologia não aceita a divisibilidade do “ser”, visto que ele perderia sua condição de “todo” articulado.

Para explicar essa condição de “todo” articulado, é preciso recorrer aos estudos de Marx (2008) sobre Economia Política, nos quais o filósofo discorreu não apenas sobre a questão da totalidade, mas também sobre:

---

<sup>7</sup> Lessa (2007), ao desenvolver a ideia sobre as esferas ontológicas, discute diretamente com a versão italiana da obra de Lukács: LUKÁCS, G. *Per una Ontologia dell'Essere Sociale*. Roma: Riuniti, 1976-1981.

relações entre o todo e as partes, entre o abstrato e o concreto e entre o lógico e o histórico. Essas relações são por ele analisadas no que se refere ao pensamento (as relações entre as categorias como *questão lógico-epistemológica*) e no que se refere à realidade histórico-social (as relações entre as categorias como *questão relativa ao ser*, isto é, *questão ontológica*) (DUARTE, 2003, p.54)

No decorrer da análise será possível perceber como essas relações entre o todo e as partes, o abstrato e o concreto e o lógico e o histórico são necessárias para a compreensão da problemática proposta por esta pesquisa. O filósofo propôs o estudo da Economia Política de um país a partir da sua população, sua divisão em classes sociais, sua localização geográfica, seu foco de produção, e afirmou que “parece mais correto começar pelo que há de concreto e real nos dados” (MARX, 2008, p.258), uma vez que estes poderiam ser observados e quantificados. Porém, alertou que esta afirmação poderia já causar equívocos durante a análise, porque o método e o objeto exigem muita atenção durante sua abordagem, pois se os estudos sobre a população não abordassem as classes sociais que a compunham, esta não seria vista como totalidade, seria apenas uma abstração, ou seja, o estudo seria parcial. A saída para a totalidade do “ser” estaria (está) no seguinte movimento proposto

Se começasse, portanto, pela população, elaboraria uma representação caótica do todo e, por meio de uma determinação mais estrita, chegaria analiticamente, cada vez mais, a conceitos cada vez mais simples; do concreto repensado, chegaria a abstrações cada vez mais tênues, até alcançar as determinações mais simples. Chegado a esse ponto, teria que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas dessa vez não como uma representação caótica de um todo, porém como uma rica totalidade de determinações e relações diversas. (MARX, 2008, p.258)

Para compreender determinada realidade em sua totalidade, em sua concretude, foi preciso um movimento do pensamento, no qual se partiu de uma observação concreta, real, porém caótica. A realidade observada no cotidiano, no momento imediato, denomina-se “caótica” porque carrega consigo, além das simples ações básicas de sobrevivência e interação dos seres, relações mais profundas que não podem ser percebidas sem a consciência, sem a reflexão e a crítica, tal como a compreensão e a previsão de um determinado acontecimento histórico, ou até a percepção de uma ideologia predominante em determinado período. A partir do momento em que o pensamento se apropriou dessa realidade concreta e caótica, ou seja, tomou

conhecimento dela, realizou-se um processo de abstração, ou seja, houve um processo de reflexão, de pensamento no qual a realidade se decompôs em categorias mais simples, para que fosse possível observá-la e compreendê-la de modo a fazer sentido. Este momento exigiu (exige) cuidado, para que o pensamento não se perdesse em abstrações, ou seja, não se transformasse em “uma ideia que não corresponde à complexidade do conteúdo da realidade” (DUARTE, 2003, p.56), não ficasse presa às relações e processos ideais, senão o conhecimento permaneceria fragmentado. Para que a realidade tenha seu significado completo, é preciso, depois de analisadas as partes, voltar ao concreto, realizar um movimento inverso.

Este caminho inverso tem como resultado o concreto final, um “todo rico em determinações e relações”, que passou por um processo de abstração, foi pensado, mediatizado, foi apropriado pelo pensamento e, ao contrário do concreto inicial, a realidade caótica do início, que pode ser denominado concreto real, o concreto final, transformou-se em um concreto pensado. O concreto final ou pensado mantém uma relação direta com o concreto inicial, com a realidade caótica e imediata, porque nada mais é do que essa realidade agora compreendida em suas relações mais profundas.

O concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação... o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo mentalmente como coisa concreta. Porém, isso não é de modo nenhum, o processo da gênese do próprio concreto. (MARX, 2008, p.258-259)

O que Marx (2008) propôs foi um método de compreensão da realidade, e não a sua formação. Este método de análise, por sua vez, é composto de categorias que amparam, norteiam sua aplicação, até porque,

Todo método de análise, além de atender às leis da lógica, é constituído por categorias de análise. Elas são conceitos gerais e esta característica lhes permite formar a base do método, ou seja, são as categorias que conferem a ele (método) a possibilidade de explicar o mundo (o real) [...] elas, no seu conjunto, podem explicar qualquer relação, dinâmica, situação ou contexto da realidade [...] (ALMEIDA, ARNONI, OLIVEIRA, 2007, p.88)

No *método da economia política*, Marx (2008) apresentou o modo de funcionamento do materialismo histórico e dialético, mostrou que além de obedecer às leis da dialética<sup>8</sup>, o método é regido por determinadas premissas, que são as categorias de análise que o constituem, tais como o movimento, totalidade, contradição e superação. A categoria da mediação é acrescentada ao método por seu vínculo com a perspectiva lukacsiana da Ontologia do Ser Social. Assim, percebe-se que o método de análise proposto por Marx (2008) atende às leis da dialética com base nas categorias apresentadas.

### 3.2.1 As categorias do materialismo dialético e a mediação

Para compreender a mediação como categoria do materialismo dialético e categoria fundante da Didática, conforme propôs Almeida (2003), é preciso entender que cada categoria de método reúne em si as leis da lógica que os regem. Deste modo, as categorias de movimento, da totalidade, da superação, da negação, da contradição e também da mediação, funcionam de acordo com as leis da dialética, ou seja, obedecem aos princípios da lei da passagem da quantidade à qualidade (e vice-versa); a lei da interpenetração ou não-exclusão dos contrários (opostos); e a lei da negação da negação. Em cada lei, é possível observar a inter-relação de cada categoria, pois deste modo permitem a compreensão da realidade.

De acordo com Konder (1985), a primeira lei explicita a mudança dos processos sociais, físicos ou biológicos. No caso do ser humano, essa passagem ocorre por meio do acúmulo de experiências, de conhecimento, que lhe permite vivenciar, observar e compreender as mudanças da realidade. A segunda lei aborda o modo como os diversos aspectos da realidade se completam, ou seja, os fatos não podem ser compreendidos isoladamente, devem ser interpretados em todos os aspectos de sua realidade, inclusive nos contraditórios, até porque a realidade não tende ao equilíbrio. Já a terceira lei trata das diferentes interpretações da realidade, que não podem ser isoladas, devem ter um ponto de partida (tese), que para ser compreendido, precisa ser questionado, negado, exposto às suas contradições (antítese), para, no fim, ser compreendido de modo inteligível, pensado, superado em suas contradições (síntese).

---

<sup>8</sup> No caso do materialismo histórico e dialético, sua lógica dialética é constituída por 3 leis, conforme abordado por Almeida, Arnoni e Oliveira (2007): a lei da passagem da quantidade à qualidade (e vice-versa); a lei da interpenetração dos contrários; e a lei da negação da negação. “A primeira lei explica como se dão as mudanças, tanto na natureza quanto na sociedade, a segunda discute como ocorre o movimento e a terceira trata de como se dá a superação” (p. 81-82).

Deste modo, pode-se verificar a influência das categorias fundamentais da dialética nas leis do método.

A primeira lei expressa a categoria do movimento no processo de mudança quantitativa à qualitativa e vice-versa, uma vez que qualquer mudança resulta do movimento. Já a totalidade se faz presente na tensão entre as mudanças, junto com a contradição e com a superação. Como toda mudança quantitativa visa superar uma contradição, pois estão postas na sociedade, ao fazê-la, revela outra(s). A revelação dessas contradições gera a necessidade de novas superações, de acordo com o momento histórico (movimento).

A 2ª lei expressa a categoria de movimento na negação mútua que se estabelece entre os termos da relação e na sua possibilidade de completar-se. Já a totalidade apresenta-se no nome “interpenetração dos opostos”, pois os termos opostos entre si são partes que, por meio da tensão dialética, formam a totalidade e, por isso, podem explicar-se, mutuamente. A relação entre os termos opostos também apresenta a categoria da negação, pois um termo nega o outro, mas, se ambos são opostos e não-antagônicos, se explicam mutuamente se completam, já quando os opostos são antagônicos, ou seja, quando não se explicam, é vital que ocorra a superação.

Na terceira lei – da negação da negação – o movimento está presente na negação da tese pela antítese e desta pela síntese. Já na lei da negação da negação, as duas negações constituem a totalidade que se expressa na síntese. A contradição se constitui pela negação mútua entre os termos de uma relação. Na primeira negação, que se dá entre a tese e a antítese, há uma contradição entre os dois termos que é superada, na segunda negação, pela síntese. A superação está intrínseca a esta lei porque resulta da segunda negação, capaz de negar tanto a tese quanto a antítese.

De acordo com Almeida, Arnoni e Oliveira (2007), quando as mudanças são quantitativas, normalmente apresentam abrangência restrita e são percebidas apenas quando as contradições geradas por essa mudança se destacam. Importante destacar que as contradições existem mesmo antes de serem identificadas, pois foram as mudanças que a revelaram ou deram as condições para que fossem descobertas, ou até mesmo as encobriram até determinado momento. Quando as contradições não se justificam, não se explicam mais, instaura-se uma crise. A solução para a crise decorre de uma mudança qualitativa, em que há uma ruptura com o processo antigo e as contradições que foram postas pelas mudanças quantitativas são superadas. Neste

momento, “[...] um novo processo é instaurado. Nele, as contradições superadas não estão presentes, mas há outras que, por meio de mudanças quantitativas, diferentes das primeiras, serão reveladas e, novamente, superadas. [...] (ALMEIDA, ARNONI, OLIVEIRA, 2007, p.82).

Quando surgem as contradições, além de serem identificadas, precisam ser questionadas, contestadas para que sejam superadas. Para que isso ocorra, é preciso que se estabeleça uma relação de tensão entre os termos, fatos envolvidos. As contradições podem ser antagônicas ou não-antagônicas, ou seja, os termos envolvidos na contradição explicam um ao outro ou não dependem um do outro para existir, respectivamente. Dessa relação, tensão entre os termos opostos tem-se a superação dos termos e a instauração de um novo processo, com novas contradições, com um movimento de transformação distinto e novas necessidades de superações.

Percebe-se que está intrínseco no funcionamento das leis cada categoria do método materialista dialético e Marx (2008), ao propor o Método da Economia Política está apenas contextualizando as leis da dialética, em especial a terceira, à realidade.

Seguindo o raciocínio de Almeida, Arnoni e Oliveira (2007), a mediação como categoria do método dialético concentra em si as demais categorias, ou seja, movimento, contradição, superação e totalidade (como as outras categorias também concentram em si propriedades das demais categorias). Isso ocorre devido à natureza do método que para ser aplicado à realidade tem como premissa a totalidade dos processos e relações. Assim, a relação que existe entre as categorias sugere um movimento já citado, que é a “perspectiva circular espiral”, em que

[...] o começo e o fim coincidem, mas esta coincidência não os torna idênticos, pois ambos se negam mutuamente. Dessa forma, todo começo prenuncia o fim, por meio da sua negação, e todo fim, também pela via de negação, remete ao seu começo e a um novo começo [...] (ALMEIDA, 2003, p.64)

Este movimento é exemplificado por Marx (2008), ao tratar da Economia Política, por Lukács (1979) ao tratar da compreensão da categoria do trabalho e sua importância para o ser social e será aqui compreendido numa perspectiva voltada para a compreensão da Didática.

### 3.2.2 A Didática e a mediação

Ao associar a Didática à categoria de mediação, Almeida (2003) afirma que mesmo sem o domínio de seu conhecimento, historicamente já era possível identificar as bases da mediação dialética no campo educacional.

A Didática é um campo do conhecimento fundado na mediação e sempre o foi, embora seja anterior ao desenvolvimento da *mediação* como categoria filosófica. A Didática também é e sempre foi ontológica, no sentido da ontologia do *ser social*, apesar de ser anterior às formulações de Marx... Apontar o caráter precursor da Didática não implica negar a história, nem afirmar que tal caráter esteve ou está implícito. Ao contrário, pretende-se mostrar que, a despeito de serem próprias da Didática, a mediação e a ontologia do ser social estão ausentes das discussões e da maior parte dos estudos relativos a esse campo do conhecimento. (ALMEIDA, 2003, p.61)

De acordo com o autor, nem sempre o gênero humano é capaz de compreender determinadas relações as quais está exposto. Um exemplo disso é a natureza da Didática. Só tem sido possível compreendê-la, como campo e conhecimento fundado na mediação devido aos estudos nessa área que permitiram esse avanço.

Essa perspectiva propõe que a Didática apresenta natureza ontológica porque envolve a compreensão dos processos de ensino, processos estes que também permitem a aprendizagem e limitam-se ao ser humano, à sua esfera social devido a sua consciência, capacidade específica do ser social. Já sobre a questão da mediação como categoria central prevalece porque durante a ocorrência do processo de ensino estabelece-se a relação entre o senso comum (imediato) e o conhecimento/as relações historicamente acumuladas (mediato), ou seja, durante a tensão desses dois pólos, há a superação e conseqüente formação de um posicionamento crítico do ser. E por ser uma superação, ao mesmo tempo em que os iguala, os diferencia. É uma força, um dos elementos da relação e garante aos pólos seu movimento, ou seja, ora um lado é mais forte, mais dominante que o outro, sem a dominação permanente de um dos lados.

A mediação é, portanto, uma força negativa que une o imediato ao mediato e, por isso, também os separa e os distingue [...] permite que, pela negação, o imediato seja superado no mediato sem que o primeiro seja anulado ou suprimido pelo segundo, ao contrário, o imediato está presente no mediato e este está presente naquele, então ela é a responsável pela reflexão recíproca de um termo no outro. O mediato

não supera o imediato, quem o faz é a *mediação* [...] (ALMEIDA, ARNONI, OLIVEIRA, 2007, p.103)

Deste modo, a mediação exprime-se pelo jogo de forças que há entre o imediato e o mediato, ou seja, é uma “relação qualitativa fundada na força e caracterizada pela negatividade e pelo reflexo” (ALMEIDA, 2003, p.65). O autor alerta para o uso dessa categoria desconsiderando as tensões, como encontrado nos trabalhos analisados da ANPEd. Deste modo, a categoria se resumiria na harmonização de conflitos, igualdade dos pólos, professor e aluno, quando na verdade, acredita-se na sua freqüente desigualdade.

O processo educativo é constituído por mediações, deste modo, apresenta dois termos opostos e não-antagônicos, ou seja, um termo explica o outro (o aluno só existe porque existe o professor e vice-versa). Neste caso, o professor encontra-se no plano do mediato, das relações concreto pensadas, e o aluno está no plano do imediato, das relações caóticas do cotidiano. Não há distinção em relação à importância entre os termos, o imediato e o mediato são ricos em suas relações e seus sentidos. Portanto, não há a dominação de um (no caso, dos alunos) pelo outro (professor), e sim a mediação.

Os alunos vivem no plano do imediato porque estão mergulhados no cotidiano e, na maior parte dos casos, permaneceriam nele não fosse pela relação educativa. Para todos os alunos, é difícil superar o cotidiano, o imediato, afinal este é um âmbito da vida que eles já conhecem e no qual, normalmente, são bem-sucedidos. Cabe ao professor fazer com que eles superem o plano do imediato no do mediato, ou seja, tenham acesso ao conhecimento produzido, historicamente, pela humanidade. [...] (ALMEIDA, ARNONI, OLIVEIRA, 2007, p.109)

O processo de mediação pressupõe a ideia de momento predominante, desenvolvida por Marx. É ele que garante a ocorrência de contradições nos processos normais, ou seja, nos processos em que não ocorre a superação de um estado a outro, uma vez que ela é a responsável pelo caráter reflexivo das relações internas entre os pólos, pois um pólo só existe e se reconhece devido ao outro. O momento predominante permite que dois elementos de uma relação reflexiva, contraditórios entre si, possam se manifestar sem que um seja superado pelo outro, em constante desequilíbrio. Deste modo, cada pólo será sobreposto ao outro, sem que haja o domínio permanente de um dos pólos. Assim, estabelece-se entre eles um estado de

alternância, sem ordem definida, e uma constante tensão entre as extremidades, a contradição “se torna permanente, não implica nem no equilíbrio entre os termos, nem na superação definitiva de um pelo outro” (ALMEIDA, ARNONI, OLIVEIRA, 2007, p.96).

Uma vez que a aula é formada por relações de mediação, verifica-se nela o momento predominante tanto quando o professor se sobrepõe aos alunos e também quando o(s) aluno(s) se sobrepõe(m) ao professor e essa mesma relação pode ser verificada entre o ensino e a aprendizagem. O primeiro está relacionado ao plano do mediato, está diretamente relacionado ao conhecimento historicamente acumulado e o segundo, ao plano do imediato.

Uma vez que no ensino o professor estabelece uma relação com o conhecimento, por isso está no plano mediato, e na aprendizagem é o aluno quem estabelece a relação com o conhecimento e está inserido no plano do imediato, Almeida, Arnoni e Oliveira (2007) afirmam que são processos distintos e não pode haver relação de mediação entre eles (entre os processos de ensino e de aprendizagem). O que acontece é a decorrência da aprendizagem pelo processo de ensino, que se explica tanto pelo funcionamento das leis da Dialética, quanto pela sua exemplificação no *Método da Economia Política*, de Marx (2008).

O cotidiano, ou seja, as relações concretas e caóticas às quais o ser humano está exposto (imediato concreto ou concreto inicial) é uma totalidade indivisível. De acordo com Almeida, Arnoni e Oliveira (2007), a mediação é um processo abstrato que propicia a superação do imediato no mediato (concreto pensado), por meio de dois processos: o primeiro é a negação do concreto inicial pelo abstrato, que implica separar o todo, o cotidiano caótico, em partes para compreendê-lo por meio delas; e o segundo que consiste na negação do abstrato pelo concreto, agora concreto pensado, rico em relações. Assim, para chegar à compreensão do todo é preciso negar o entendimento das partes. O professor organiza este processo, ou seja, conduz o aluno a alcançar a abstração e também o orienta a superar suas abstrações para realmente compreender o concreto.

Para ensinar, o professor não pode ignorar o cotidiano dos estudantes, pois o ensino é efetivo somente pela contraposição do conhecimento que ele pretende veicular aos elementos desse cotidiano apresentados pelos alunos. Mas o professor não pode apropriar-se das vivências cotidianas dos estudantes, pois ele não é e jamais poderá ser um deles. O professor deve empenhar-se em estabelecer as diferenças entre o conhecimento a ser apresentado aos alunos e as experiências cotidianas dos estudantes: quando enfatiza as diferenças entre as duas esferas, o educador mostra as relações entre eles. Por outro lado, o

estudante aprende quando relaciona, por meio da oposição, suas experiências cotidianas com os tópicos relativos ao conhecimento já sistematizado pela humanidade que lhe são ensinados pelo professor. Este conhecimento modifica a sua vida cotidiana, mas não a suprime, ao contrário, a fortalece, na medida em que permite que ela seja pensada e, dessa forma, articulada às experiências que a humanidade vem sistematizando no decorrer da história. Quanto maior for esta articulação, maiores serão as possibilidades de mediação entre os dois pólos. (ALMEIDA, ARNONI, OLIVEIRA, 2007, p.117-118)

Durante esse processo de transmissão do conhecimento, o professor não pode facilitar a compreensão para os alunos, mas também deve torná-la possível. Essa consciência vem da atenção do professor às possibilidades de mediação e à compreensão ontológica do processo educativo. Sendo assim, o ensino e a aprendizagem só ocorrem entre seres humanos.

É por isso que, diante da perspectiva da mediação dialética, não se pode aceitar a ideia do professor mediador e nem do conhecimento como elemento de mediação entre o professor e os alunos. Isso porque a mediação só ocorre entre seres humanos (e a natureza) e, portanto, desenvolve-se por meio da ação do professor e dos alunos e não pelo conhecimento. Se a relação fosse mediada apenas pelo professor, ele deveria pertencer aos dois lados do processo, quando ele pertence a um só.

Essa perspectiva só foi possível porque teve o embasamento teórico aplicado a uma prática educacional.

### **3.3 A manutenção de um posicionamento e a importância da teoria.**

Ao lidar com uma proposta educacional dotada de referencial teórico que cumpre com suas funções, explicar o funcionamento da perspectiva em questão e fornecer a ela bases para compreender a realidade, foi possível à pesquisadora compreender melhor a “crise da Didática” e lançar proposições sobre sua manutenção. A partir da pesquisa acredita-se que a crise continua instaurada, pois, com base na compreensão das leis da dialética, percebeu-se um cenário extremamente contraditório, que, ao mesmo tempo em que a educação clamava por desenvolvimento, pelo aumento das escolas, por teorias que atendessem à demanda dos problemas vivenciados no contexto, junto aos investimentos estrangeiros recebidos para o desenvolvimento da escola básica e superior; lidava com o entrave da perspectiva teórica vigente, o Tecnicismo, que não permitia aprofundamentos teóricos maiores; lidava também com a diminuição das escolas públicas, em nome do aumento das

instituições privadas. Assim, deflagrou-se o cenário da “crise da Didática”, uma vez que as contradições não se justificavam mais e ficaram expostas. As perspectivas teóricas surgidas naquele contexto serviram para delimitar a crise e lançar as bases para sua superação. Porém, a Pedagogia Histórico-Crítica foi enfática em relação a essa superação. Deixou claro que a instituição escolar tal qual se conhece está embasada na sociedade burguesa de classes. Uma vez que se está lidando com uma sociedade calcada nestes valores, é preciso trabalhar com uma escola que antes de tudo possa visualizar a superação dessa sociedade de classes.

Já o movimento Didática em Questão aproximou-se da perspectiva cultural proposta por Pimenta (2000) junto à ANFOPE e, mesmo recebendo a denominação de Didática Crítica, não oferece justificativa suficiente para ser vista assim. Conforme alertou Almeida, Arnoni e Oliveira (2007) “A transposição didática pode porém ser comumente encontrada nos moldes de uma aceção facilmente confundida com metodologia de ensino ou com procedimentos didáticos” (p.63), já que esta perspectiva lida com a passagem dos saberes científicos para os saberes escolares (ensinados). Essa passagem ocorre por intermédio do professor, que divide o conteúdo em programas de aulas, sequências didáticas compreensíveis, passagem dos saberes científicos em atividades e exercícios compreensíveis ao aluno etc. Neste caso, há uma extrema valorização do conhecimento (“saberes”), e não dos seres envolvidos no processo, o professor e os alunos, resultando num “esvaziamento” dos seres e de sua dimensão ontológica. Por isso, os trabalhos relacionados a esta perspectiva facilmente se mostram como observações de práticas e sugestões de atividades.

Moraes (2009) também questionou a valorização do conhecimento como “paradigma do padrão civilizatório contemporâneo” (p.590) em detrimento da valorização do ser social. A pesquisadora retomou suas ideias defendidas em momentos anteriores e criticou a teoria cultural, que se constituiu a partir de “[...] um conhecimento empobrecido, reduzido a um dos múltiplos “saberes” que germinam com rapidez na academia e fora dela, no qual se rompe a íntima cumplicidade e reciprocidade entre teoria e prática no processo cognitivo” (idem). Deste modo, as pesquisas desenvolvidas nesta perspectiva geralmente se prendem às questões subjetivas do trabalho docente, como os relatos vividos em sala de aula por professores e alunos ou observações e descrições do modo de ser e atuar do professor.

Saviani (2008) chamou a atenção para o caminho que se trilhava no contexto educacional, diretamente relacionado às decisões políticas do país e do mundo.

[...] Continua-se pedindo que ele seja eficiente e produtivo, mas agora ele não necessita seguir um planejamento rígido; não precisa pautar sua ação por objetivos predefinidos, seguindo regras preestabelecidas. Como ocorre com os trabalhadores de modo geral, também os professores são instados a se aperfeiçoarem continuamente num eterno processo de aprender a aprender. Acena-se então, com cursos de atualização ou reciclagem, dos mais variados tipos, referidos a aspectos particulares e fragmentários da atividade docente, todos eles aludindo a questões práticas do cotidiano. O mercado e seus porta-vozes governamentais parecem querer um professor ágil, leve, flexível; que a partir de uma formação inicial ligeira, de curta duração e a baixo custo, prosseguiria sua qualificação no exercício docente lançando mão da reflexão sobre sua própria prática, apoiado eventualmente por cursos rápidos, ditos também “oficinas”; essas, recorrendo aos meios informáticos, transmitiriam, em doses homeopáticas, as habilidades que o tornariam competentes nas pedagogias da “inclusão excludente”, do “aprender a aprender” e da “qualidade total”. [...] (SAVIANI, 2008, p.448-449)

As premissas do Tecnicismo continuam vigentes, tais como a cobrança da eficiência e da produtividade do docente, mas, principalmente, observa-se o esvaziamento teórico da atividade docente e, conseqüentemente, a valorização da esfera cotidiana. Esse posicionamento encontra suas bases na política vigente, nas leis do mercado, e em seus financiadores, que, ao interferirem no processo educacional, interferem também no processo de transmissão e assimilação do conhecimento ao ser, limitando sua compreensão do mundo e sua capacidade de nele interferir. O resultado é a formação de um professor despolitizado, voltado para a técnica, neutro e preocupado apenas com a esfera escolar. Essa postura advém, além do posicionamento político vigente, que defende a formação deste professor, das propostas didáticas vigentes, denominadas por Moraes (2009) como “epistemologias da prática”, que tem privilegiado as experiências cotidianas do aluno e desvalorizado as relações estabelecidas pelo professor durante o processo de ensino.

[...] No afã de desvalorizar a experiência cotidiana dos professores em seu espaço de trabalho, as imprecisões e incongruências peculiares a tal epistemologia da prática os tolhem em sua capacidade de capturar as relações funcionais dos fenômenos empíricos. Os fragilizam frente à complexidade da realidade social que envolve a educação e a trama de desafios da sala de aula. Nessas circunstâncias, o professor, ou qualquer sujeito portador dessa proposta, “embora capaz de reconhecer a precariedade do processo educativo, ou mesmo do caráter sórdido das relações sociais prevalescentes de uma vida melhor, revela-se

impotente para intervir e atuar no mundo real (MORAES, 2009, p.592-593)

Os professores, nesta perspectiva, ficam presos no plano do concreto inicial e não conseguem superar esta esfera e nem estabelecer a mediação com os alunos, uma vez que ambos permanecem no mesmo plano.

A autora defende que a sociedade é constituída “pelas relações entre os indivíduos e pelas relações entre estas relações” (MORAES, 2009, p.600). Deste modo, é importante a observação das relações entre o professor e o aluno, por meio da mediação dialética, do professor com as posturas teóricas-metodológicas adotadas, das perspectivas teóricas educacionais com o desenvolvimento das ciências, do desenvolvimento das novas tecnologias e descobertas com as ideologias e classes sociais vigentes, e também da interferência da ideologia dominante junto à sociedade. O importante é compreender as relações de modo articulado, não apenas como relações caóticas e concretas do cotidiano, mas sim como relações pensadas de modo que consigam articular, relacionar, compreender a realidade vigente. Neste aspecto, a teoria tem grande importância, pois ela auxilia, oferece mecanismos para o ser humano compreender, sem mitos, a realidade que o cerca.

[...] O ato de conhecer é uma atividade humana e como não conhecemos todas as estruturas, todas as determinações do mundo, os conhecimentos, instituem-se, em um primeiro momento, como sistema de crenças ou de interpretações sobre a práxis imediata. Como assinalamos, filosofia e ciência aí se originam, desenvolvem-se como instâncias autônomas para, finalmente, retornarem à práxis imediata e informá-la com novas ou melhores concepções, ou seja, a filosofia e a ciência são refinamentos críticos das concepções obtidas na prática. (MORAES, 2009, p.601)

Neste aspecto, a didática enquanto ciência nasce das práticas, das atuações dos seres humanos em sua realidade imediata, porém, não pode ficar presa a ela. Os teóricos que denunciaram a “crise da Didática”, tais como Soares (1985), Warde (1991), Candau (1993, 1999), Pimenta (2000, 2001) e Saviani (2008a), conseguiram naquele momento identificar as contradições latentes no campo teórico da Didática e nos processos de ensino e de aprendizagem. Porém, as propostas sugeridas não atuaram como possíveis superações da crise posta, uma vez que ela não se restringe apenas à Didática num cenário nacional, mas também mundial, conforme observado por Pimenta (2001) ao estudar as saídas oferecidas por teóricos europeus para o declínio dessa área e atinge também outras áreas do conhecimento. Tanto o movimento Didática em

Questão, como a ANFOPE, as denominadas “Didáticas Críticas” apontaram para o culturalismo em busca de uma superação da crise, porém, esta perspectiva não foi capaz de propor uma superação ao sistema vigente, ao contrário, adaptou-se a ele. Sobre a postura “crítica” de uma teoria, Duarte (2003) alertou já em sua obra anterior *A individualidade para-si* que são

teorias críticas em educação aquelas que, partindo da visão de que a sociedade atual se estrutura sobre relações de dominação de uma classe social sobre outra e de determinados grupos sociais sobre outros, preconizam a necessidade de superação dessa sociedade. Com esse objetivo essas teorias procuram entender como e com que intensidade a educação contribui para a reprodução dessas relações de dominação. Todas as teorias críticas têm em comum a busca de desfeticização das formas pelas quais a educação reproduz as relações de dominação, pois entendem isso como fundamental para a própria luta contra essas relações. Mas esse ponto em comum de forma nenhuma significa que não sejam grandes e fundamentais os pontos de divergência entre essas teorias. Quais sejam essas relações de dominação, qual sua origem, qual o papel da educação em sua reprodução, quais as formas pelas quais se realiza essa reprodução na educação em geral e na educação escolar em particular, se é possível realizar algo em educação que contribua para a superação da sociedade que gera essas relações de dominação etc., são pontos em torno aos quais as teorias críticas podem divergir de forma bastante acentuada. (DUARTE, 2006, p.94)

O autor explica a diferença entre as perspectivas críticas e, diferente das perspectivas anteriores, a proposta estabelecida pela Pedagogia Histórico-Crítica partiu da ideia de superação da sociedade de classes para a uma reorganização dos propósitos da ciência, inclusive da Didática. Como já foi dito, a presente pesquisa optou por seguir as proposta da mediação dialética, que também parte de algumas premissas utilizadas pela Pedagogia Histórico-Crítica pelo fato dela ter sido exposta no recorte de trabalhos da ANPEd no grupo de discussão sobre Didática e também pelo enfoque da proposta ser dado ao professor e ao aluno e suas respectivas relações com o conhecimento, proporcionando assim, um embasamento ontológico tanto da Didática quanto dos processos de ensino e de aprendizagem.

## Considerações finais

Saviani (2008b), ao fazer uma compilação histórica sobre o desenvolvimento da educação no país, concluiu que

Ao longo da década de 1980, as pedagogias contra-hegemônicas ensaiaram vir em socorro do professor, transformando a tênue chama de esperança em farol a apontar o caminho de uma educação efetivamente crítica e transformadora. Mas esses ensaios não tiveram força suficiente para se impor à estrutura de dominação que caracteriza a sociedade brasileira. E sobreveio, na década de 1990, o império do mercado com as reformas de ensino neoconservadoras. (SAVIANI, 2008b, p.448)

Como já se afirmou, esse autor não fez, na obra citada, referência aos movimentos Didática em Questão e ANFOPE, denominadas “Didáticas Críticas”, mas elas foram abordadas por este trabalho tanto pela importância que tiveram no questionamento das bases da Didática quanto pelo diálogo que estabeleceram com a contemporaneidade, como foi observado no recorte da ANPEd. Mas estas mesmas correntes que denunciaram a crise da área e propuseram saídas para sua reconstrução acabaram por manter a crise, ou seja, não contribuíram de fato para a superação das contradições identificadas no momento e acabaram por participar desse processo obscurecendo outras contradições que deveriam ficar latentes, tais como a questão do objeto da Didática, que foi desvalorizado frente à perspectiva dos saberes e do aprender a aprender.

O Tecnicismo, corrente vigente na década de 1970 e início da década de 1980, fez-se hegemônico por atender às exigências políticas impostas pela classe dominante, por meio da cobrança da eficiência e neutralidade do professor e de sua metodologia de ensino, para formar pessoas aptas ao mercado. Uma vez que essa postura foi questionada por vários teóricos da época, por meio dos movimentos Didática em Questão, ANFOPE e Pedagogia Histórico-Crítica, entre outros, deflagrou-se a crise, ou seja, as contradições daquele momento foram expostas, assim, a sua superação era colocada como perspectiva.

A proposta de Candau (1993, 1999) não conseguiu promover essa superação por meio do que chamou de “reconstrução da Didática” por uma questão de postura teórica,

[...] não se trata de resgatar nada, nem de recuperar nada da escola tradicional nem da escola nova. Trata-se, sim, de superar essas posições e fazer avançar a reflexão didática numa visão muito mais articulada dos diferentes estruturantes de método didático. (CANDAU, 1993, p.32)

Como a superação prevê a existência do processo anterior, para com ele estabelecer uma tensão, na proposta de “reconstrução da Didática” não é possível este movimento, pois ignora o momento anterior. Ao desconsiderar as propostas anteriores, o movimento permanece no presente, sem possibilitar a interlocução com os movimentos já existentes e, desse modo, inviabiliza a superação de suas contradições. Por isso, tanto a “reconstrução da Didática”, quanto a “multirreferencialidade da Didática” convergiram para a teoria cultural e esta perspectiva foi favorável à manutenção do chamado “neotecnicismo” e das pedagogias hegemônicas, pois ficaram presas ao aspecto prático das metodologias de ensino e de aprendizagem. Foi na valorização da Formação de Professores que as Didáticas Especiais ou Práticas de Ensino voltadas para determinada disciplina fortaleceram-se e também favoreceram o aspecto cotidiano das teorias/metodologias.

Os trabalhos selecionados no grupo de trabalho sobre Didática, da 26ª Reunião à 30ª Reunião confirmaram a valorização do cotidiano, tanto do aluno, quanto do professor, o que os impede de superar as barreiras caóticas do imediato para atingir a compreensão do real. Mostraram também a deficiência ao lidar com a teoria e suas bases, resultando no que foi chamado de “confluência de teorias”, ou seja, perspectivas de distintas bases lógico-teóricas sendo empregadas simultaneamente para analisar uma determinada realidade escolar. Além da tendência à valorização dos ideais do “aprender a aprender”.

Deste modo, não houve a superação da “crise da Didática”, porque não houve nenhum processo de superação, nem mesmo o proposto por Saviani (2008a), ou seja, não houve a superação da sociedade de classes. Nem houve também uma delimitação clara dos processos de ensino e de aprendizagem, apenas técnicas, observações cotidianas sem base teórica e conhecimento fragmentado. Porém, a partir deste trabalho acredita-se na proposta da mediação dialética como capaz de oferecer uma saída para uma compreensão adequada do ensino e da aprendizagem, uma vez que proporcionou tanto a compreensão da Didática e de seu caráter ontológico, quanto a compreensão da manutenção da crise, por impossibilidade da sua superação nesta sociedade.

## Referências

ABDALLA, M. F. B. A pesquisa-ação como alternativa para análise da prática docente. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 27-4, 2004, Caxambu/MG. *Anais eletrônicos da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação: Sociedade, Democracia e Educação: Qual Universidade?*. Caxambu/MG: ANPEd, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/inicio.htm>>. Acesso em: 30 jun. 2008.

ALMEIDA, J. L. V. A mediação como fundamento da didática. In: GRANVILLE, M. A. (org.) *Tópicos de educação*. São José do Rio Preto, SP: Rio-pretense, 2003.

ALMEIDA, J. L. V.; ARNONI, M. E. B.; OLIVEIRA, E. M. *Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática*. São Paulo: Loyola, 2007.

\_\_\_\_\_. Mediação pedagógica: dos limites da lógica formal à necessidade da lógica dialética no processo de ensino-aprendizagem. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 29-4, 2006, Caxambu/MG. *Anais eletrônicos da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação: Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos*. Caxambu/MG: ANPEd, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29/inicio.htm>>. Acesso em: 02 ago. 2008.

ALVES, L. P. Portfólios como instrumentos de avaliação dos processos de ensinagem. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 26-4, 2003, Poços de Caldas/MG. *Anais eletrônicos da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação: Novo Governo, Novas Políticas?*. Poços de Caldas/MG: ANPEd, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos>>. Acesso em: 12 jun. 2008.

ANHORN, C. T. G. Nas tramas da didatização de uma disciplina escolar: entre histórias a ensinar e histórias ensinadas. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 27-4, 2004, Caxambu/MG. *Anais eletrônicos da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação: Sociedade, Democracia e Educação: Qual Universidade?*. Caxambu/MG: ANPEd, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/inicio.htm>>. Acesso em: 30 jun. 2008.

\_\_\_\_\_. Saberes, sujeitos e linguagem: notas sobre o processo de construção de uma didática crítica intercultural. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 28-4, 2005, Caxambu/MG. *Anais eletrônicos da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação: 40 anos de Pós-Graduação em Educação no Brasil: produção do conhecimento, poderes e práticas*. Caxambu/MG: ANPEd, 2005.. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>>. Acesso em: 08 jul. 2008.

ANPEd. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 10 abr. 2008.

ARAUJO, J. C. S. Entre o quadro negro e a lousa virtual: permanências e expectativas. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 29-4, 2006, Caxambu/MG. *Anais eletrônicos da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-*

*graduação e Pesquisa em Educação: Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos.* Caxambu/MG: ANPEd, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29/inicio.htm>>. Acesso em: 02 ago. 2008.

A. SILVA, V. Relação com o saber na aprendizagem matemática: pesquisa de campo, uma contribuição para a reflexão didática sobre as práticas educativas. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 29-4, 2006, Caxambu/MG. *Anais eletrônicos da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação: Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos.* Caxambu/MG: ANPEd, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29/inicio.htm>>. Acesso em: 02 ago. 2008.

BRANDÃO, Z. Abordagens alternativas para o ensino da Didática. In: CANDAU, V. M. (Org.). *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1999.

CANDAU, V. M. A didática e a formação de educadores – Da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, V. M. (Org.). *A didática em questão*. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p.xx-xx?

\_\_\_\_\_. *Rumo a uma nova didática*. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Serviços: Banco de teses. 2008. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: jun. 2008.

CUNHA, L. A., GÓES, M. de. *O golpe na educação*. 5 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

CUNHA, E. R. Práticas avaliativas bem sucedidas de professoras dos ciclos de formação da escola Cabana de Belém. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 27-4, 2004, Caxambu/MG. *Anais eletrônicos da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação: Sociedade, Democracia e Educação: Qual Universidade?*. Caxambu/MG: ANPEd, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/inicio.htm>>. Acesso em: 30 jun. 2008.

DAMIS, O. T. Didática e sociedade: o conteúdo implícito do ato de ensinar. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Didática: o ensino e suas relações*. 8 ed. Campinas: Papirus, 2004.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. In: \_\_\_\_\_. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Campinas: Autores Associados, 2003

\_\_\_\_\_. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em educação. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v.24, n.01, p.89-110, jan./jun. 2006.

FERNANDES, C. M. B. Refletindo sobre uma travessia de pesquisa – práticas pedagógicas em movimento In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 26-4, 2003, Poços de Caldas/MG. *Anais eletrônicos da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação: Novo Governo,*

Novas Políticas?. Poços de Caldas/MG: ANPEd, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos>>. Acesso em: 12 jun. 2008.

FERNANDES, C. M. B.; SILVEIRA, D. N. Formação inicial de professores: desafios do estágio curricular supervisionado e territorialidades na licenciatura. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 30-4, 2007, Caxambu/MG. *Anais eletrônicos da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação*: ANPEd: 30 anos de pesquisa e compromisso social. Caxambu/MG: ANPEd, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30/inicio.htm>>. Acesso em: 01 set. 2008.

FERRARO, A. R. A ANPEd, a pós-graduação, a pesquisa e a veiculação da produção intelectual. *Revista Brasileira de Educação*, n.30, p.47-69, dez. 2005.

FREITAS, R. A. M. M.. Cultura e aprendizagem. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 27-4, 2004, Caxambu/MG. *Anais eletrônicos da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação*: Sociedade, Democracia e Educação: Qual Universidade?. Caxambu/MG: ANPEd, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/inicio.htm>>. Acesso em: 30 jun. 2008.

GARIGLIO, J. A. O papel da disciplina escolar no processo de constituição da cultura pedagógica de professores de educação física de uma escola profissionalizante. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 30-4, 2007. Caxambu/MG. *Anais eletrônicos da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação*: ANPEd: 30 anos de pesquisa e compromisso social. Caxambu/MG: ANPEd, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30/inicio.htm>>. Acesso em: 01 set. 2008.

GOMES, S. S. Prática docente e de avaliação formativa: a construção de uma pedagogia plural e diferenciada. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 26-4, 2003, Poços de Caldas/MG. *Anais eletrônicos da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação*: Novo Governo, Novas Políticas?. Poços de Caldas/MG: ANPEd, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos>>. Acesso em: 12 jun. 2008.

\_\_\_\_\_. Professores do 3º ciclo do ensino fundamental: práticas e processos de formação continuada no cotidiano do trabalho escolar. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 27-4, 2004, Caxambu/MG. *Anais eletrônicos da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação*: Sociedade, Democracia e Educação: Qual Universidade?. Caxambu/MG: ANPEd, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/inicio.htm>>. Acesso em: 30 jun. 2008.

I. SILVA, J. Aprendizagem e conhecimento escolar – a interface pesquisa e docência. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 28-4, 2005, Caxambu/MG. *Anais eletrônicos da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação*: 40 anos de Pós-Graduação em Educação no Brasil: produção do conhecimento, poderes e práticas. Caxambu/MG: ANPEd, 2005.. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>>. Acesso em: 08 jul. 2008.

KONDER, L. *O que é dialética*. São Paulo: Abril cultural/Brasiliense, 1985.

LESSA, S. *Para compreender a ontologia de Lukács*. 3 ed. Ijuí, RS: Ed. da Unijuí, 2007.

LUKÁCS, G. *Ontologia do Ser Social: Os princípios ontológicos fundamentais de Marx*. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: \_\_\_\_\_. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1986, p.

\_\_\_\_\_. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

MARTINS, R. E. M. W. O ensino da geografia em questão – um olhar sobre o ensino médio. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 28-4, 2005, Caxambu/MG. *Anais eletrônicos da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação: 40 anos de Pós-Graduação em Educação no Brasil: produção do conhecimento, poderes e práticas*. Caxambu/MG: ANPEd, 2005.. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>>. Acesso em: 08 jul. 2008.

MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Expressão Popular, 2008, p.257-268.

MONTEIRO, A. M. F. C. Entre saberes e práticas: a relação de professores com os saberes que ensinam. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 26-4, 2003, Poços de Caldas/MG. *Anais eletrônicos da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação: Novo Governo, Novas Políticas?*. Poços de Caldas/MG: ANPEd, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos>>. Acesso em: 12 jun. 2008.

MORAES, M. C. M. “A teoria tem conseqüências”: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas/SP, v.30, n.107, p.585-607, mai/ago. 2009.

MOULIN, N. M. O material impresso e a individualização do ensino na aprendizagem independente. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 26-4, 2003, Poços de Caldas/MG. *Anais eletrônicos da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação: Novo Governo, Novas Políticas?*. Poços de Caldas/MG: ANPEd, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos>>. Acesso em: 12 jun. 2008.

OLIVEIRA, M. R. S. *A reconstrução da didática*. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

PEDROSO, M. B. A (re) significação das aprendizagens na aula universitária da educação superior. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 30, 2007. Caxambu/MG. *Anais eletrônicos da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação*: ANPEd: 30 anos de pesquisa e compromisso social. Caxambu/MG: ANPEd, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30/inicio.htm>>. Acesso em: 01 set. 2008.

PIMENTA, S. G. A didática como mediação na construção da identidade do professor – uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, M. E. D. A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Orgs.). *Alternativas no ensino de didática*. Campinas/SP: Papirus, 2000

\_\_\_\_\_. Para uma re-significação da didática. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 2001.

PINTO, M. G. C. S. A docência na educação superior – saberes e identidades. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 28-4, 2005, Caxambu/MG. *Anais eletrônicos da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação: 40 anos de Pós-Graduação em Educação no Brasil: produção do conhecimento, poderes e práticas*. Caxambu/MG: ANPEd, 2005.. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>>. Acesso em: 08 jul. 2008.

SAMBUGARI, M. R. N. Situações didáticas e socialização de professoras em ações de educação continuada. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 28-4, 2005, Caxambu/MG. *Anais eletrônicos da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação: 40 anos de Pós-Graduação em Educação no Brasil: produção do conhecimento, poderes e práticas*. Caxambu/MG: ANPEd, 2005.. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>>. Acesso em: 08 jul. 2008.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas/SP: Autores Associados, 2008a.

\_\_\_\_\_. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2008b. (Coleção Memória da Educação)

SCHMIDT, M. A. M. S.; GARCIA, T. M. F. B. Investigando para ensinar história: contribuições de uma pesquisa em colaboração. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 27-4, 2004, Caxambu/MG. *Anais eletrônicos da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação: Sociedade, Democracia e Educação: Qual Universidade?*. Caxambu/MG: ANPEd, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/inicio.htm>>. Acesso em: 30 jun. 2008.

\_\_\_\_\_. Perspectivas da didática na educação histórica. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 29-4, 2006, Caxambu/MG. *Anais eletrônicos da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação: Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos*. Caxambu/MG: ANPEd, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29/inicio.htm>>. Acesso em: 01 set. 2008.

SOARES, M. B. Didática, uma disciplina em busca de sua identidade. *Revista ANDE*, n. 09, p.39-43, 1985.

TOLEDO, M. A. L. T. Interfaces do saber pedagógico: contribuições da história das disciplinas escolares para o campo da didática. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 29-4, 2006, Caxambu/MG. *Anais eletrônicos da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação: Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos*. Caxambu/MG: ANPEd, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29/inicio.htm>>. Acesso em: 02 ago. 2008.

\_\_\_\_\_. Didática e saberes metodológicos das disciplinas escolares: reflexões teóricas sobre fronteiras e campos comuns de investigação. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 30-4, 2007, Caxambu/MG. *Anais eletrônicos da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação: ANPEd: 30 anos de pesquisa e compromisso social*. Caxambu/MG: ANPEd, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30/inicio.htm>>. Acesso em: 01 set. 2008.

WARDE, M. J. O estatuto epistemológico da Didática. *Revista Ideias*, n.11, p.48-55, 1991.

## Bibliografia consultada

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998a.

\_\_\_\_\_. *A economia das trocas simbólicas*. Introdução, Organização e Seleção de Sergio Miceli. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998b.

CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Paris: Ed. La pensée Sauvage, 1991.

CHERVEL, A. História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, v.2, p.177-229, 1990; \_\_\_\_\_. *La culture scolaire: une approche historique*. Paris: Belin, 1998.

GADOTTI, M. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1987.

GAUTHIER, C. *Por uma teoria da Pedagogia*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1998.

GEERTZ, C. *Interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1978

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HERNANDEZ, F. Um diálogo a partir da incerteza com três experiências de formação na escola. *Tessituras*, Caderno n.1. PBH: SMED, 1998, p. 42-44.

HOUSSAYE, J. Une illusion pédagogique? *Cahiers Pédagogiques – Les sciences de l'éducation: quel intérêt pour le praticien?*, nº 334, Paris, INPR, 1995.

NÓVOA, A. As ciências da educação e os processos de mudança. *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciência da Educação*. Lisboa, 1991.

NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p.13-33.

MEIRIEU, P. *A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer: a coragem de começar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PÉREZ-GÓMEZ, A. I. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo: In: NÓVOA, A. (Org.). *Formação de professores e profissão docente*. Porto: Porto Editora, 1992, p.93 –114.

PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 7 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 1986, p. 4-14.

\_\_\_\_\_. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*. v.57, n.1, 1987, p. 1-21.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

## Apêndice

## Apêndice A – Grupos de Trabalho (GTs) da ANPEd

As Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPEd) organizam-se em torno de 19 grupos de trabalho:

- GT – 02, sobre “História da Educação”;
- GT – 03, sobre “Movimentos Sociais e Educação”;
- GT – 04, sobre “Didática”;
- GT – 05, sobre “Estado e Política Educacional”;
- GT – 06, que trata sobre “Educação Popular”;
- GT – 07, com o tema “Educação de crianças de 0 a 06 anos”;
- GT – 08, que trata sobre “Formação de Professores”;
- GT – 09, com o tema “Trabalho e Educação”;
- GT – 10, com o tema “Alfabetização, leitura e escrita”;
- GT – 11, sobre “Política de Educação Superior”;
- GT – 12, sobre “Currículo”;
- GT – 13, com o tema “Educação fundamental”;
- GT – 14, com o tema “Sociologia da Educação”;
- GT – 15, com o tema “Educação Especial”;
- GT – 16, que trata sobre “Educação e Comunicação”;
- GT – 17, sobre “Filosofia da Educação”;
- GT – 18, que aborda o tema “Educação para Jovens e Adultos”;
- GT – 19, que aborda o tema “Educação Matemática”;
- GT – 20, com o tema “Psicologia da Educação”;

e 03 GEs (grupos especiais)

- GE – 21, sobre “Afro brasileiros e Educação”;
- GE – 22, sobre “Estudos em Educação Ambiental” e
- GE – 23, “sobre “Gênero, sexualidade e Educação”.

Os 03 grupos especiais, com o tempo, foram reconhecidos também como grupo de trabalho (GT)