

DA PRESCRIÇÃO TÉCNICA ÀS PERSPECTIVAS CRÍTICAS: ALGUNS CAMINHOS DA DIDÁTICA NO BRASIL

Ingrid Louback de Castro Moura¹

RESUMO: Este ensaio se insere no âmbito das pesquisas que buscam aprofundar as discussões acerca da didática, visando seu fortalecimento como disciplina e campo investigativo teórico-prático. O objetivo é explanar criticamente o conceito de didática e apresentar uma breve revisão bibliográfica acerca de sua trajetória histórica nos cursos de formação de professores no Brasil, apontando algumas tendências atuais. A pesquisa, de natureza qualitativa, apresenta uma revisão bibliográfica fundamentada nos estudos de importantes teóricos, referências no estudo da Pedagogia e da Didática, como Candau (2001, 2004, 2009, 2023), Franco (2012, 2018, 2022), Libâneo (1992, 2012), Pimenta (2023), Veiga (1992, 2007), entre outros. Revisitar sua história nos cursos de formação de professores no Brasil, permite compreender as raízes da concepção reducionista e instrumental da disciplina e a importância dos estudos críticos, que questionam e denunciam a falácia da prescrição técnica, aplicável para qualquer realidade. Conclui-se com a defesa da didática que dialoga com os professores para compreender as demandas que surgem no chão da escola, ressignificando temas clássicos e emergentes, numa perspectiva crítica e emancipatória.

1

Palavras-chave: Didática crítica. Formação docente. Pesquisa em didática.

ABSTRACT: This essay falls within the scope of research that seeks to deepen discussions about didactics, aiming at its strengthening as a discipline and as a theoretical-practical investigative field. The objective is to critically explain the concept of didactics and present a brief bibliographic review of its historical trajectory in teacher training courses in Brazil, pointing out some current trends. The research, of a qualitative nature, presents a bibliographic review based on the studies of important theorists, references in the study of Pedagogy and Didactics, such as Candau (2001, 2004, 2009, 2023), Franco (2012, 2018, 2022), Libâneo (1992, 2012), Pimenta (2023), Veiga (1992, 2007), among others. Revisiting its history in teacher training courses in Brazil allows for understanding the roots of the reductionist and instrumental conception of the subject and the importance of critical studies that question and denounce the fallacy of technical prescription, applicable to any reality. It concludes with the defense of a didactics that engages in dialogue with teachers to understand the demands that arise in the school setting, reinterpreting classic and emerging topics from a critical and emancipatory perspective.

Keywords: Critical didactics. Teacher education. Research in didactics.

¹ Doutora em Educação, Professora Adjunta IV, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED-UFC)

INTRODUÇÃO

Este artigo, fruto dos estudos de uma tese de doutorado², se insere no âmbito das pesquisas que buscam aprofundar as discussões acerca da didática crítica, visando seu fortalecimento, por compreendê-la como importante campo investigativo da área da Educação e disciplina indispensável para a formação de professores.

A pesquisa, de natureza qualitativa, apresenta uma revisão bibliográfica fundamentada nos estudos de importantes teóricos, referências no estudo da Pedagogia e da Didática, como Candau (2001, 2004, 2009, 2023), Franco (2012, 2018, 2022), Libâneo (1992, 2012), Pimenta (2023), Veiga (1992, 2007), entre outros.

Nesta perspectiva, este ensaio tem como objetivo, explicar criticamente o conceito de didática e apresentar uma breve revisão bibliográfica acerca de sua trajetória histórica nos cursos de formação de professores no Brasil, apontando algumas tendências atuais com o intuito de compreendê-la de forma crítica e historicamente situada.

MAS, AFINAL, O QUE É DIDÁTICA?

Esse é, muitas vezes, o primeiro questionamento dos alunos ao se matricularem na disciplina, mesmo já utilizando a palavra como sinônimo de técnica, ao assegurarem que determinado professor “tem ou não tem didática”, ou de clareza, ao afirmarem que explicarão algo de forma “bem didática” para que todos entendam.

A visão de que a didática se resume a uma técnica ou a forma de informar algo é fruto de sua evolução histórica e revela uma percepção reducionista e instrumental, mantida e estimulada no discurso da sociedade neoliberal, que desqualifica o estudo crítico na formação docente e que reduz a atividade de ensino a um fazer instrumental e técnico.

A palavra didática vem do grego *didaktiké*, que significa a arte de ensinar. A consagração do termo vem com João Amós Comênio, considerado o pai da didática, em seu livro *Didática Magna*, no qual a definiu como “a arte de ensinar tudo a todos” (LIBÂNEO, 1992, p. 58).

Em uma das principais obras sobre didática, Libâneo (1992, p. 25), referência nos estudos sobre a temática, a define como “principal ramo de estudos da Pedagogia. De acordo com o pensamento de Libâneo (2012a, p. 39), Pedagogia e didática “formam uma unidade, se correspondem, mas não são idênticas, pois, se é fato que todo trabalho didático é trabalho pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é trabalho didático, já que há uma grande variedade

² Apresenta cortes do capítulo original, com ajustes, partes reescritas e atualizações.

de práticas educativas além da escola”. A relação entre Pedagogia e didática e prática pedagógica também é analisada por Franco (2018, p.76), ao asseverar que

A pedagogia coloca intencionalidades, projetos alargados; a didática compromete-se a dar conta daquilo que instituiu chamar de saberes escolares. A lógica da didática é a lógica da produção da aprendizagem (nos alunos), a partir de processos de ensino previamente planejados. A prática da didática é, portanto, uma prática pedagógica. A prática pedagógica inclui a didática e transcende.

Pimenta e Anastasiou (2002, pp. 66-67) também concebem a didática como uma das áreas da Pedagogia, que

[...] Investiga os fundamentos, as condições e os modos de realizar a educação mediante o ensino. Sendo este uma ação historicamente situada, a Didática vai constituindo-se como teoria do ensino. Não para criar regras e métodos válidos para qualquer tempo e lugar, mas para ampliar nossa compreensão das demandas que a atividades de ensinar produz, com base nos saberes acumulados sobre essa questão.

Na definição de Pimenta e Anastasiou, é observada a valorização da didática como teoria do ensino, a negação de um caráter exclusivamente instrumental que aplica “regras e métodos válidos para qualquer tempo e lugar” e a constatação de que há de se contextualizar criticamente a visão acerca do ensino emancipar, levando em conta suas características e especificidades. Franco (2012), substitui a definição de didática como teoria do ensino para teoria da formação, na qual transmuda seu caráter tecnicista, persistente na história, passando a “oferecer subsídios para a formação dos sujeitos implicados na tarefa de ensinar/formar, fundando-se numa perspectiva crítico-reflexiva que trará possibilidades de reconstruir as condições de trabalho docente.” (p. 92).

Isto posto, neste estudo define-se didática como um campo investigativo e disciplina pedagógica que estuda os processos de ensino e aprendizagem em sua globalidade defendendo que a reflexão crítica e atualizada desta seara da investigação deve privilegiar as questões que surgem na sala de aula, não de maneira generalizada, “para qualquer tempo e lugar” (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002, p. 66), mas que ajude os professores e as professoras, em formação ou já em sala de aula, a refletirem criticamente e encontrarem os caminhos para melhorarem e emanciparem suas práticas pedagógicas. (MOURA, 2015).

Exposta a visão a didática concebida neste ensaio, convém refletir sobre o objeto de estudo desse campo da Pedagogia. Salienta-se, entretanto, que não há um consenso entre os teóricos sobre este objeto. Realizando uma pesquisa acerca desse assunto, é mais fácil encontrar respostas como o processo de ensino-aprendizagem ou o ensino. Também existem, entretanto, defesas de que seu objeto é a aula, a prática pedagógica, o trabalho docente e o ensino como prática social concreta (VEIGA, 2007).

Entre os que defendem o processo de ensino-aprendizagem como foco de estudo da didática, destaca-se Libâneo (2012a, p. 39) ao ponderar que este objeto deve ser avaliado em sua globalidade, visando a “apropriação das experiências humanas social e historicamente desenvolvidas”. A análise do objeto da didática, partindo dessa premissa, significa englobar “suas finalidades sociais e pedagógicas, os princípios, as condições e os meios da direção e organização do ensino e da aprendizagem, pelos quais se assegura a mediação docente de objetivos, conteúdos, métodos, formas de gestão do ensino”.

Seguindo os passos de Libâneo, neste estudo compreende-se como objeto de estudo da didática o processo de ensino, visando aprendizagem. É feito o destaque dos termos de maneira separada, para destacar e ensino e aprendizagem são processos diferentes e que não são automáticos. Ensinar, especialmente com base apenas no aspecto técnico da atividade, não garante a aprendizagem dos sujeitos. Com efeito, concebe-se o ensino como uma prática social, intencional, multirreferencial e complexa, que precisa ser contextualizada e analisada de forma crítica e reflexiva, para que, dessa maneira, ocorra verdadeira aprendizagem.

Sobre aprendizagem, novamente com referência em Libâneo (2012a, p. 55), “[...] refere-se à apropriação pelo aluno de conhecimento, habilidades e modos de ação”. O autor destaca nesse processo o papel do ensino, advertindo para a noção de que, para haver aprendizagem, a escola deve priorizar a apropriação de conceitos científicos, desenvolvendo as capacidades mentais dos alunos por meio dos conhecimentos sistematizados nos conteúdos escolares e destacando que o ato de ensinar também precisa ser apropriado por quem desempenha tal atividade, durante a formação profissional.

Se o ato de ensinar deve ser aprendido e ensinado, e o ensino, juntamente com a aprendizagem, constituem o objeto de estudo da didática, advoga-se, mais uma vez, a importância dessa disciplina para a formação docente como *locus* de aprendizagem e reflexão crítica, que deve ir além do como ensinar, incluindo questionamentos acerca do por que, para que e para quem ensinar, considerando que, para ser professor, dominar o conteúdo é essencial, mas não é o suficiente.

Ser professor exige saberes, conhecimentos, competências e habilidades que permitam a superação de um processo de ensino e aprendizagem reduzido à exposição assimilação de conteúdos, resultando numa prática pedagógica repetitiva, desmotivante e descontextualizada. Ser professor pressupõe compromisso com a aprendizagem do aluno, envolvendo não apenas o domínio do conteúdo específico, mas também as dimensões ética, afetiva, pedagógica, política, psicológica, sociocultural e profissional articuladas ao mundo do trabalho. (DIAS, 2010, p. 96).

Entender a didática em uma perspectiva crítica é compreender que ela está além da instrumentalização técnica. Destarte, reafirma-se a importância da discussão, no decorrer da disciplina e nas publicações desse campo investigativo, de temas clássicos como estratégias de ensino, planejamento e avaliação evidenciando-se, contudo, o fato de que essa discussão não significa uma prescrição, mas sim uma reflexão sobre a complexidade, os distintos aspectos que envolvem as atividades de ensinar e de aprender, e os obstáculos que a sociedade neoliberal impõem aos professores em atuação, para que os discentes dessa disciplina possam tirar as próprias conclusões e decidir sobre a condução de suas atividades quando docentes, com base na compreensão do papel social da escola das finalidades pedagógicas, políticas e sociais de seu trabalho. Dessa maneira, a didática poderá

[...] Criar condições e preparar o futuro professor e/ou professores em serviço, para que eles, no próprio processo de trabalho, passem a criar, a produzir novos conhecimentos [...] Esse processo de trabalho em que o professor vai caracterizando e problematizando a sua prática pedagógica, analisando, refletindo, criando novas possibilidades de práticas, produzindo conhecimentos acerca delas, socializando esses conhecimentos, inclusive na escrita, é também uma atividade de pesquisa. (MARTINS, 2009, p. 95).

Além da reflexão e debate de seus temas clássicos, neste ensaio postula-se uma didática crítica que analisa o contexto atual e as mudanças ocorridas na sociedade para discutir, nas salas de aula e nos grandes eventos científicos, temas atuais, como a utilização das tecnologias, a interdisciplinaridade, o multiculturalismo, entre outros assuntos importantes para a Educação e para os processos de ensino e aprendizagem que ainda carecem de muito debate.

TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA DIDÁTICA NO BRASIL

O percurso histórico da didática no Brasil iniciou antes mesmo de sua inclusão nos cursos de formação de professores no plano universitário. Ainda no período jesuítico (1549 a 1759), a então chamada Metodologia de Ensino já influenciava a ação pedagógica que se caracterizava por sua não criticidade, descontextualização e pensamento dogmático.

Nessa época, “a Metodologia de Ensino (Didática) é entendida como um conjunto de regras e normas prescritivas visando à orientação técnica do ensino e do estudo” (VEIGA, 1992, p. 41), com a instrução pautada na *Ratio Studiorum*, cujo ideal era a formação de um homem universal, humanista e cristão. Após o período jesuítico, não ocorreram grandes transformações pedagógicas, contudo, lembra Veiga, houve um retrocesso na organização educacional no período pombalino, com a admissão de professores leigos para as chamadas aulas régias.

Com as mudanças econômicas, ocorreram também transformações no âmbito educacional. Assim, com a transição da sociedade agrário-exportadora para urbana-comercial--

exportadora, e com a influência iluminista, ocorridas após 1870, o Estado passou a assumir a laicidade, mantendo, no entanto, uma visão essencialista de homem, porém, não mais divina, mas racional. Surgiu então, a escola pública, laica, universal e gratuita, com a didática separando a teoria da prática e vista como “um conjunto de regras que visam assegurar aos futuros professores as orientações necessárias ao trabalho docente. A atividade docente é entendida como inteiramente autônoma em face da política, dissociada das questões entre escola e sociedade”. (VEIGA, 2007, p. 36).

A inclusão da disciplina didática em cursos de formação de professores ocorre somente no ano de 1934, vinculada à criação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, da Universidade de São Paulo e atrelada a visão de que a qualidade do magistério era ponto central para a renovação do ensino. (VEIGA, 2007).

Alguns anos depois, no Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que trata da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, a Didática aparece como disciplina e seção especial, constituindo-se como um só curso ordinário. Esse curso agrupava as disciplinas Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação. Dessa forma, o bacharel que concluísse o curso de Didática receberia a titulação de licenciado e, de acordo com o artigo 58, os bacharéis em Pedagogia, que se matriculassem no curso de Didática, não seriam obrigados à frequência nem aos exames das disciplinas, constantes do curso de Pedagogia. Tal formação reforçava a dicotomia entre teoria e prática ao pautar-se no esquema 3 + 1, ou seja, 3 anos realizando as disciplinas específicas, referentes ao bacharelado e 1 ano para realizar, de forma isolada, o curso de Didática e receber o título de licenciado.

Esse curso desapareceu no Decreto-lei nº 9.092, de 26 de março de 1946, artigo 1º, no qual se define que, para obter o diploma de licenciado, os alunos do quarto ano receberiam uma formação didática, teórica e prática, no ginásio de aplicação e seriam obrigados a realizar um curso de Psicologia Aplicada à Educação; contudo, o decreto não especifica como aconteceria essa formação didática.

Conforme Veiga (1992, 2007), o período de 1930 a 1945 foi marcado pela influência da concepção humanista tradicional (representada pelos católicos) e moderna (delegada pelos pioneiros da Escola Nova). A influência do movimento escolanovista repercutiu diretamente na didática, que passou a “[...] acentuar o caráter prático-técnico do processo de ensino-aprendizagem, onde teoria e prática são justapostas. O enfoque do papel da Didática está

condicionado ao caráter de neutralidade, privilegiando a sua dimensão instrumental, ignorando o contexto político-social” (VEIGA, 1992, p. 51).

O aspecto técnico da didática escolanovista também é destacado por Candau (2004), ao relatar que a disciplina passou a ter caráter idealista, por não tornar a prática pedagógica das escolas objeto de reflexão. Assim, a prática tradicional foi vista como consequência da ignorância dos professores que, ao conhecerem os princípios escolanovistas, a transformariam. De acordo com tal visão, essa prática dependeria, “exclusivamente da ‘vontade’ e do ‘conhecimento’ dos professores que, uma vez dominando os métodos e técnicas desenvolvidos pelas diferentes experiências escolanovistas, poderão aplicá-los às diferentes realidades em que se encontrem” (CANDAUI, 2004, p. 18).

Como lembram Oliveira e André (1997), no íterim de 1950 a 1970, a ênfase da didática estava em seu cunho técnico e na defesa da neutralidade científica e pedagógica foi reforçada pela Pedagogia tecnicista. Sua preocupação, assim, era a de ensinar “[...] aos futuros professores técnicas para formular objetivos, elaborar planos e provas, dar uma aula expositiva, conduzir um trabalho de grupo entre outras” (p. 8). De acordo com as autoras, nesse período o conteúdo da didática era fragmentado e envolvia influências de variadas perspectivas teóricas. Isso ocorreu porque, nessa época, tanto a Pedagogia renovada quanto a tecnicista influenciaram a Educação brasileira.

Em todas essas tendências pedagógicas – tradicional, renovadas e tecnicista – a orientação didática era prescritiva, mudando apenas a personagem central. Na tendência tradicional, o foco estava no professor que, ao seguir uma sequência lógica, transmitia os conteúdos para os alunos. Nas perspectivas renovadas, o destaque confluía para o aluno e para as técnicas da Pedagogia ativa e psicologista, já na tendência tecnicista,

[...] O elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno de forma secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialista supostamente habilitados, neutros objetivos, imparciais” (SAVIANI, 2005, p. 13).

Martins (2009) evoca o fato de que nesse momento histórico, precisamente no ano de 1972, foi realizado, na Universidade de Brasília, o I Encontro Nacional de Professores de Didática, no qual, conforme o contexto político-econômico e educacional buscava-se formar um professor com as devidas competências técnicas e comprometimento com o desenvolvimento do país. A autora destaca a ideia de que

O documento final do Encontro destaca a ‘necessidade da integração dos professores de didática no processo de expansão e atualização do ensino brasileiro’ e, ainda, como exigência para a formação ‘de um novo professor’, uma ‘preparação didática embasada

em conhecimento científico e vinculada às contingências nacionais'. [...] Com efeito, nesse período a formação do professor passa a se fazer por meio de treinamentos, em que são transmitidos os instrumentos técnicos necessários à aplicação do conhecimento científico, fundado na qualidade dos produtos, na eficiência e eficácia. (MARTINS, 2009, pp. 78-79).

Como lembra Veiga (2007), foi desde os anos de 1974, com o início da abertura política, pós-regime autoritário, que apareceram estudos pedagógicos acerca das reais funções da Educação e da Didática. Todo esse movimento de crítica e denúncia sobre temas relacionados à Educação repercutiu na disciplina didática nos cursos de formação de professores que “passou a assumir o discurso sociológico, filosófico e histórico, secundarizando sua dimensão técnica, comprometendo, de certa forma, sua identidade, e acentuando uma postura pessimista e de descrédito no que se refere à sua contribuição quanto à prática pedagógica do futuro professor”. (VEIGA, 2007, p. 42)

Nos anos de 1980, iniciam-se os primeiros estudos buscando opções para didática em uma perspectiva crítica. Para Candau (2001), a consciência de que a Educação tinha um papel significativo no processo sociopolítico e cultural de afirmação da democracia fez com que houvesse um movimento para que a Pedagogia e a didática comungassem dessa perspectiva, evento observado também por Veiga (2007) ao asseverar que baseada nos fundamentos de uma pedagogia crítica, seu foco “é o de trabalhar no sentido de ir além dos métodos e das técnicas, procurando associar escola-sociedade, teoria-prática, conteúdo-forma, técnica-política, ensino-pesquisa, ensino-avaliação, professor aluno” (p. 44).

Nesse período, exatamente no ano de 1979, ocorre o 1º Encontro Nacional de Prática de Ensino, seguido em 1982, pelo I Seminário “A Didática em questão”, organizado por Vera Candau, questionando a didática técnico-instrumental (PIMENTA, 2023). Tal evento foi finalizado com um documento que recomendava a realização de uma análise crítica dos conteúdos abordados nos cursos da Didática ocorreu em um momento em que “[...] surgem novas palavras de ordem: partir da prática, compromisso político com as ‘camadas populares’, transformação social, unidade teoria-prática” (MARTINS, 2009, p. 80), baseadas na perspectiva crítica da Didática, e diferenciando-se, assim, do I Encontro de Professores de Didática, ocorrido dez anos antes, em 1972 que defendia um perfil docente “tecnicamente competente, comprometido com o programa político-econômico do país, no segundo (1982), a preocupação gira em torno da formação de um professor politicamente comprometido com a transformação social”. (MARTINS, 2009, p. 80).

Para atender à recomendação de analisar criticamente os conteúdos abordados nos cursos de Didática, lembram-nos Oliveira e André (1997), várias equipes de regiões distintas do país analisaram os programas da disciplina e exibiram os resultados no ano seguinte, durante a realização do II Seminário “A Didática em questão”, revelando uma “[...] concepção fortemente instrumental da Didática, ou seja, o estudo de técnicas e instrumentos sem qualquer vinculação com uma dada realidade, sem referência aos fins a que se destinam e às teorias que os fundamentam” (p. 11). Os resultados dessa constatação foram, de acordo com as autoras, tanto a negação e extinção da disciplina dos cursos de formação de professores como, ao mesmo tempo, uma busca de opções e proposições para a área.

Ainda nos anos de 1980, Martins (2009, p. 82, grifo da autora), assinala uma busca pela ampliação da discussão da didática, pautada na relação entre teoria e prática.

Por um lado, encontram-se grupos que discutem a importância de formar uma consciência crítica nos professores, para que estes coloquem em prática as formas mais críticas de ensino, articuladas aos interesses e necessidades práticas das camadas populares, tendo em vista garantir sua permanência na escola pública. Propostas expressivas como a pedagogia histórico-crítica, de Demerval Saviani, base teórica da pedagogia crítico-social dos conteúdos, sistematizada por José Carlos Libâneo, caminham nessa direção.

Faria (2011) aponta que havia divergências entre os teóricos da perspectiva crítica da Educação e da Didática, mas que, apesar dessas diferenças, todas as propostas orientavam a prática educativa numa perspectiva de transformação social. Ela explica que esse movimento “[...] não foi, portanto, obra de um, ou de outro educador, mas, fundamentalmente, do conjunto destes; significa entender que mesmo partilhando de preocupações e questões comuns, cada um entra de modo original, diferente, com ideias, questões e posições que configuram sua singularidade” (FARIA, 2011, p. 189, grifo da autora). Destacam-se nesse movimento as tendências elaboradas por brasileiros, a saber: a Pedagogia Libertadora, de Paulo Freire; a Pedagogia histórico-crítica, de Demerval Saviani; e a Pedagogia crítico-social dos conteúdos, de José Carlos Libâneo.

Num panorama de globalização, informatização e neoliberalismo, os anos de 1990 também influenciaram a didática. Conforme Faria (2011, p. 214), essa década trouxe novos desafios, “[...] tanto pela necessidade de compreensão crítica da forma neoliberal de organização político-econômica e social e suas repercussões na educação brasileira quanto pelo avanço do ideário pós-moderno que coloca em questão os fundamentos de uma didática crítica”.

Assim, a didática dos anos 1990 e que se estende aos anos 2000 é vista por Veiga (2007, p. 46) em duas perspectivas: “[...] a primeira, com ênfase voltada para a formação do tecnólogo do ensino; o segundo enfoque procura favorecer e aprofundar a perspectiva crítica, voltada para

a formação do professor como agente social”. A estudiosa define o tecnólogo da primeira perspectiva como aquele que executa atividades, mas desconhece os fundamentos desse fazer e aponta a didática visualizada nos documentos oficiais e nos discursos acerca da formação de professores, como “Didática modernizadora”, caracterizada por uma supervalorização das competências, pela avaliação de controle e pelo neotecnicismo. Na contramão desse primeiro enfoque, a segunda perspectiva traz uma ampliação do enfoque crítico, com “expressiva produção acadêmica na área” (p. 49).

Em recente estudo, Pimenta (2023) analisou o movimento da didática crítica no Brasil o classificando em três ondas. A primeira, que corresponde a esse período inicial de questionamento da didática tecnicista e instrumental é batizada pela autora como “Da didática instrumental à didática fundamental”. Essa onda é seguida, nas duas décadas finais do século XXI, da segunda, denominada “Do (quase) sumiço da disciplina didática à sua ressignificação na formação de professores” assim analisada por Pimenta (2023, p. 27)

As investigações na área da didática decorrentes desse movimento de ressignificação, adentrando o século XXI e até os dias de hoje, pautadas pelo referencial crítico, tomam o ensino como uma prática social viva, considerando teoria e prática inseparáveis do plano da subjetividade do sujeito (professor), pois sempre há um diálogo do conhecimento social com a ação.

Com a evolução e o aprofundamento dessas reflexões, vivenciamos hoje o que Pimenta (2023) denomina de terceira onda crítica “Didática crítica, pós crítica, pós moderna: e o movimento prossegue...”, marcada pelas contribuições de estudiosos como Vera Candau, José Carlos Libâneo, Cristina D’ávila, Selma Garrido Pimenta, Maria Amélia Franco, entre outros. Cada pesquisador(a) acrescenta seus apontamentos pautados no aprofundamento de seus estudos da didática numa perspectiva crítica, trazendo em comum em suas contribuições a percepção de que a didática crítica “prossegue irmanada às demais áreas, que, como ela, estudam o ensino, perspectivando a emancipação humana em nosso país” (PIMENTA, 2023, p. 43).

Observa-se no contexto atual, o crescimento das cobranças sobre o profissional da Educação, na contramão de sua valorização, bem como uma apreciação exagerada dos instrumentos de avaliação, como se estes sozinhos definissem a realidade e a qualidade da educação ofertada. Essa e outras características constituem um retorno ao tecnicismo, o chamado neotecnicismo, cuja diferença é explicada por Saviani (2012, p. 169), na citação seguinte, por sinal, bastante esclarecedora:

Ora a base da pedagogia tecnicista são os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, dos quais deriva o corolário relativo à obtenção do máximo resultado com o mínimo de dispêndios. Esse objetivo, que na década de 1970 era perseguido sob a iniciativa de controle e direção direta do Estado, na década de 1990 assume uma nova

conotação: advoga-se a valorização dos mecanismos de mercado, o apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais, a redução do tamanho do Estado e das iniciativas do setor público [...] o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e a produtividade.

Além da contínua valorização dos mecanismos de avaliação, nota-se um discurso de que equipamentos tecnológicos garantem a qualidade do ensino, que o professor precisa dominar esses instrumentos para garantir a qualidade da Educação e “o ambiente escolar é então transformado em um espaço regido por métricas e padrões importados por plataformas digitais, o que reduz a complexidade do processo pedagógico a operações automatizadas e uniformizadas” (BARBOSA E FRANCO, 2025, p. 3). Ao mesmo tempo, cresce a presença da Inteligência Artificial na sociedade.

O fetichismo tecnológico que atravessa a educação contemporânea não surge por acaso, ele é fabricado por discursos ideológicos que operam para transformar interesses corporativos em necessidades “inquestionáveis” do cotidiano escolar. Plataformas digitais são vendidas como soluções universais e inevitáveis, mascarando a real finalidade de ampliar lucros por meio da extração de dados e da precarização das relações de trabalho, ao mesmo tempo em que institucionalizam a vigilância e o controle sobre docentes e estudantes. pedagógica é sistematicamente substituída por mecanismos de avaliação, segmentação e controle automatizados. (BARBOSA E FRANCO, 2025, pp. 7 e 8).

Constata-se que a utilização das tecnologias é uma realidade na sociedade atual e que isso repercute, também, no dia a dia de alunos, que estão cada vez mais conectados em computadores, *tablets* e *smartphones*, usando redes sociais, aplicativos diversos e, até mesmo, a inteligência artificial, para se comunicarem, jogarem e na realização de atividades e pesquisas escolares. A reflexão sobre algo que já representa uma realidade na vida de vários estudantes e na organização das escolas é essencial. Analisar essa utilização e outros temas da atualidade que interferem nos processos de ensino e de aprendizagem, constitui demanda atual para a Educação e para a didática.

Além do retorno ao tecnicismo, Saviani (2012, p.167) observa, nesses primeiros anos do século XXI, um retorno ao “aprender a aprender”, chamado pelo autor de neoescolanovismo, desta vez voltado para atender às demandas da empregabilidade. O autor o define como

[...] O neoescolanovismo retoma os princípios básicos da pedagogia nova (centralidade da criança, atividade do aluno, valorização da auto-aprendizagem e do ‘aprender a aprender’, mas já não retém a mesma preocupação em fundar a pedagogia em bases científicas. Ao contrário. Respirando o clima pós-moderno, comunga da desconfiança na ciência, da descrença das metanarrativas, da impossibilidade de atingir-se a verdade e o conhecimento objetivo.

É importante estar atento a essas novas configurações e refletir sobre elas e seus impactos no ensino e na aprendizagem. Ante o exposto, destaca-se, mais uma vez, a importância de a

didática continuar debatendo seus temas clássicos, que, como sugere Veiga (2007, p. 51), “[...] não podem ser negados, mas que necessitam ser reconfigurados e contextualizados”, levando-se em conta as especificidades da Contemporaneidade e não deixando a criticidade. Nesse panorama, Veiga (2007, p. 51) advoga a ideia de que o momento atual traz outras questões:

Novos temas considerados mobilizadores, emergentes e abertos da reflexão Didática devem ser acrescentados, tais como: a multireferencialidade do processo de ensino, a interdisciplinaridade, o profissionalismo docente, as questões do cotidiano da sala de aula, o multiculturalismo e sua incidência na escola, as novas linguagens, o saber docente, as relações entre escola, cultura, entre outros.

Neste mesmo movimento, Candau (2001) defende que o movimento da crítica pós-moderna traz elementos importantes para repensar a didática, incentivando a incorporação de outras questões, como diferença, estabelecimento da identidade, relação saber-poder, sexualidade, gênero, entre outras. A autora defende a posição de que se possa “[...] ‘instrumentalizar didaticamente a escola’ para trabalhar com as diferenças, assim como de transformá-la em ‘vantagem pedagógica’, como propõe Emilia Ferreiro” (CANDAU, 2009 p. 42), desafiando os professores dos cursos de formação, em especial os de didática, a trabalharem nesta perspectiva também em suas práticas pedagógicas, postulando o pensamento segundo o qual

A escola pode ser concebida como um lócus em que diferentes sujeitos, conhecimentos, valores, culturas se entrelaçam. Reconhecer esta pluralidade, favorecer um diálogo crítico entre seus atores, romper com o caráter monocultural da escola, que inviabiliza identidades, saberes, tradições e crenças, tendo-se ao mesmo tempo presente a função da escola, tanto no plano cognitivo, quanto ético e sociopolítico, é uma tarefa complexa, mas alguns passos já estão sendo dados nessa direção. (CANDAU, 2009, p. 43).

Em estudos recentes, a autora defende uma didática crítica, intercultural e decolonial, que “reconhece a diversidade de sujeitos presentes nos processos educativos em suas especificidades étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, religiosas etc”. (CANDAU, 2023, p. 226). De acordo com a estudiosa, essa perspectiva exige que educadores trabalhem seus olhares para as diferenças; desnaturalizem o caráter monocultural e homogeneizador da cultura escolar; reconheçam o empoderem sujeitos socioculturais presentes no cotidiano escolar, especialmente os inferiorizados e silenciados; a promoção da ecologia dos saberes; e a construção de práticas educativas diferenciadas.

[...] Trata-se de conceber a escola como um centro cultural em que diferentes linguagens e expressões culturais estão presentes e são produzidas. Não se trata simplesmente de introduzir diversas tecnologias de informação e comunicação, mas de dialogar com processos de mudança cultural, presentes em toda população, tendo, no entanto, maior incidência entre jovens e as crianças, configurando suas subjetividades.” (CANDAU, 2023, p. 228).

Abordando outro tema emergente, Veiga (2010, p. 53) lembra a importância de “[...] reestruturar o conteúdo de Didática como síntese dos fundamentos da prática pedagógica,

fornecendo orientações necessárias para tornar o processo didático uma ação reflexiva, questionadora e interdisciplinar”. Autores como Fazenda (2006), Libâneo (2003), Moraes (2008), Moran (2000), entre outros, advogam uma prática interdisciplinar, fato também observado por Martins e Romanowski (2010, p. 64), que destacam a importância da “[...] busca de construção do espaço interdisciplinar por meio de atividades e conhecimento articulados”.

Advogando a importância da interdisciplinaridade e da transversalidade, Moraes (2008, p. 272) nos lembra que não é necessário abandonar a disciplinaridade, “[...] saber especializado responsável por muitos avanços da civilização”, mas sim, superar a fragmentação que “[...] mutila e aliena o ser humano privando-o de uma noção do todo”.

Ao organizarem um livro que trata dos embates contemporâneos da didática, Franco e Pimenta (2012) defendem que, como campo investigativo, a didática “tem uma responsabilidade social em acompanhar e refletir as mudanças que ocorrem no mundo e dar respostas para a resignificação dos processos de ensino na perspectiva da aprendizagem do aluno”, e nos convidam à “suscitar novas reflexões sobre os problemas que há décadas vêm solicitando, da Didática, respostas cada vez mais pertinentes”. (p. 8). Com suporte nesse pensamento, este estudo sustenta que, a partir de uma perspectiva contextualizada e atualizada das questões que emergem das escolas, em especial as públicas, numa concepção crítica, a didática será fortalecida não apenas como disciplina, mas também como campo investigativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este ensaio buscou explicar criticamente o conceito de didática, com uma breve revisão bibliográfica acerca dos caminhos históricos percorridos no Brasil, apontando algumas tendências atuais.

A revisão de sua trajetória permitiu compreender as raízes da concepção reducionista e instrumental e a importância de combater essa visão, considerando que, apenas com a análise crítica e globalizada dos processos de ensino e aprendizagem, objetos de estudo da didática, é possível formar professores, enquanto sujeitos da práxis, para a complexidade das demandas que atividade de ensinar produz, comprometidos com a formação de cidadãos.

Verifica-se que a responsabilização de professores, exposta nos discursos que atribuem que a qualidade da educação, ou sua falta, está ligada unicamente a formação docente e ao domínio dos recursos técnicos utilizados, é antiga e persiste nos debates atuais.

A ilusão de que a didática dispõe de receitas para o domínio de técnicas e métodos aplicáveis em qualquer realidade, permanece viva no imaginário e ganha mais força com a lógica

neoliberal, ignorando a complexidade da realidade e contribuindo para a responsabilização e precarização do trabalho docente.

Contra essa lógica, o movimento da didática crítica se fortalece e novos pesquisadores se juntam aos já renomados estudiosos na defesa da indispensabilidade da disciplina nos cursos de formação de professores e no fortalecimento do campo investigativo. Temas atuais – como a utilização das tecnologias, a interdisciplinaridade, o multiculturalismo, entre outros – são acrescentados e a ressignificação de temas clássicos, numa perspectiva crítica e emancipatória, dialogando com as temáticas emergentes é apoiada.

Neste contexto, destaca-se a importância da disciplina didática para a reflexão crítica sobre as questões dos processos de ensino e de aprendizagem. Uma didática que pense na Educação de forma realista, preparando o estudante, futuro professor, para o exercício da profissão dentro de uma escola real, que possui muitos problemas, mas que pode, e precisa, ser modificada. Para isso, professores e pesquisadores da didática precisam escutar de forma atenta as demandas dos docentes que estão no chão da escola. Ouvir professores e estudantes, analisando o contexto em que estão inseridos é dar vida a teoria e o caminho para a práxis. Realizar esse debate é papel da didática crítica, não apenas como disciplina, mas também como campo investigativo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, V. J. A.; FRANCO, M. A. S. RAÍZES POSITIVISTAS E COLONIZAÇÃO DIGITAL:: OBSTÁCULOS À PRÁXIS PEDAGÓGICA EMANCIPATÓRIA. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, [S. l.], v. 34, n. 60, p. 3-17, 2026. Disponível em: <https://granrio.emnuvens.com.br/reihm/article/view/9478>. Acesso em: 10 mar. 2026.

CANDAU, V. M. A Didática hoje: uma agenda de trabalho. In: _____. **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 149-160

_____. A Didática e a formação de educadores – Da exaltação à negação: a busca da relevância. In: _____. (Org.). **A Didática em questão**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 13-24.

_____. Memória(s), Diálogos e buscas: aprendendo e ensinando didática. In: _____. (Org.). **Didática: questões contemporâneas**. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009b. p. 29-46.

_____. Didática Crítica Intercultural e Decolonial: uma perspectiva em construção. In: LONGAREZI, A. M. ; PIMENTA, S. G. ; PUENTES, R. V. (org.). **Didática Crítica no Brasil**. 1. Ed. – São Paulo: Cortez, 2023.

DIAS, A. M. I. Leitura e (auto)formação: caminhos percorridos por docentes na educação superior. In: VEIGA, Ilma P. A.; VIANA, Cleide M. Q. Q. (Orgs). **Docentes para a Educação Superior: processos formativos**. Campinas: Papirus, 2010.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. A aquisição de uma formação interdisciplinar de professores. In: _____. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 11. ed. Campinas: Papyrus, 2006. p. 11-20.

FARIA, L. R. A. de. **As orientações educativas contra-hegemônicas das décadas de 1980 a 1990 e os rebatimentos pós-modernos na didática a partir da visão de estudiosos**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. **Didática: embates contemporâneos**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia e Prática Docente**. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Renovar a didática crítica uma forma de resistência às práticas pedagógicas instituídas pelas políticas neoliberais. In: **Didática: abordagens teóricas contemporâneas** / Marco Silva, Cláudio Orlando, Giovana Zen (orgs). - Salvador: EDUFBA, 2019. 336 p. - (XIX ENDIPE, 1). XIX Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, Salvador, Bahia, 3 a 6 de setembro de 2018.

_____. Por uma didática decolonial: epistemologia e contradições. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, 2022. Disponível em: scielo.br/j/ep/a/WwPRwm3znrGLRDYGFxMDx7c/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 24 maio. 2025.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Org.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre Didática e Currículo**. São Paulo: Cortez, 2012a. p. 35-60.

_____. O campo teórico e profissional da Didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (Org.). 2. ed. **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 2012b. p. 43-74.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As formas e práticas de interação entre professores e alunos. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Lições de Didática**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2009. p. 75-100.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver; ROMANOWSKI, Joana Paulin. A Didática na formação pedagógica de professores nas novas propostas para os cursos de licenciatura. In: DALBEN, Ângela et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 60-80.

MORAES, Silvia Elizabeth; SANTOS, Maria Regina Borges dos; FREIRE, Ludmila de Almeida. A teoria das inteligências múltiplas e a educação infantil. In: MORAES, Silvia Elizabeth (Org.). **Currículo e formação docente: um diálogo interdisciplinar**. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 75-90.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MOURA, I. L. de C. **A didática como campo teórico-prático: percepções de pedagogos em formação e em atuação.** 2015. 161f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2015.

OLIVEIRA, M. R. N. S. de O. e ANDRÉ, M. E. D. de A. A prática do ensino de Didática no Brasil: introduzindo a temática. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. de O. e ANDRÉ, M. E. D. de A. (orgs.). **Alternativas do ensino de Didática.** Campinas, SP: Papirus, 1997.

PIMENTA, S. G. e ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. As ondas críticas da didática em movimento: resistências ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal (excertos do original publicado em 2019). In: LONGAREZI, A. M. ; PIMENTA, S. G. ; PUENTES, R. V. (org.). **Didática Crítica no Brasil.** 1. Ed. – São Paulo: Cortez, 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** 37. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de Didática.** 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1992.

_____. **Didática: uma Retrospectiva Histórica.** In: VEIGA, I. P. A. **Repensando a Didática.** 25 ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.