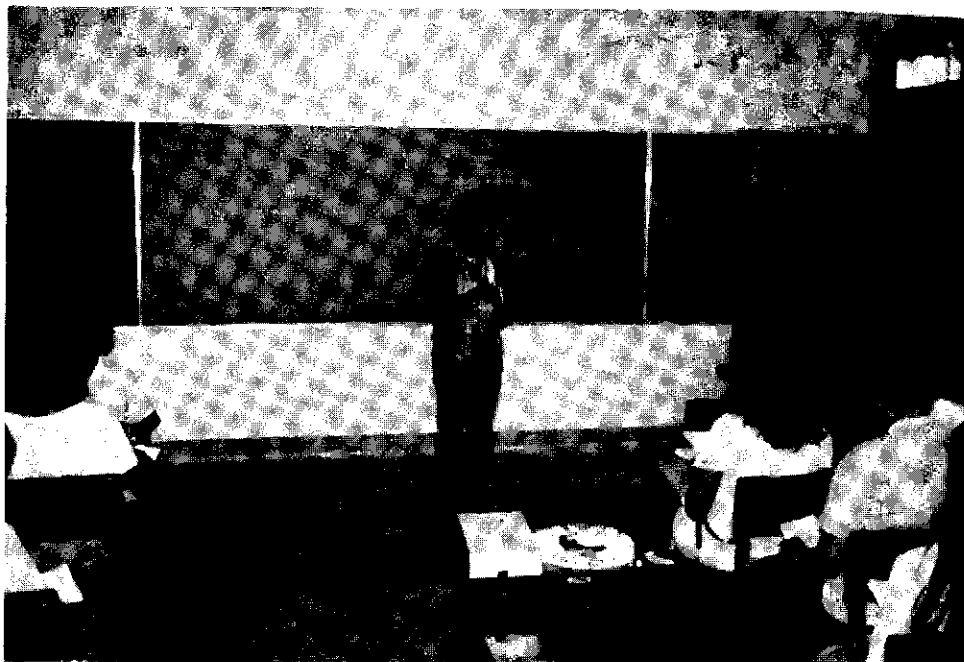


# A didática e seu objetivo de estudo\*



Maria Rita Neto Sales OLIVEIRA \*\*

Discutir o objeto de estudo da Didática no momento atual de seu desenvolvimento é uma tarefa trabalhosa e desafiadora. Trabalhosa, porque a discussão deverá incluir uma revisão, ainda que breve, da obra coletiva de construção da Didática no cenário da educação brasileira, obra que se vem tornando bastante rica, sobretudo nos últimos quinze anos. Desafiadora, porque o momento está a exigir um posicionamento claro acerca do assunto, que ultrapasse as denúncias da fase da negação da Didática, contribuindo para a criação de recursos instrumentalizadores da prática pedagógica nas escolas.

\* Texto apresentado no Encontro Regional de Professores de Didática das regiões do Triângulo e do Alto Parnaíba, promovido pelo Departamento de Princípios e Organização da Prática Pedagógica do Centro de Ciências Humanas e Artes da Universidade Federal de Uberlândia, em junho de 1988.

\*\* Professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Faculdade de Educação da UFMG.

Partido dessas considerações, proponho, como objetivo deste trabalho, discutir o objeto da Didática através de uma abordagem que caracterize o movimento de evolução da área em suas diferentes etapas. Estas expressam momentos de *construção-crítica-construção* e evidenciam, muito mais, *deslocamentos* do foco de atenção da Didática, que vai mudando "sem mudar" a sua perspectiva de tratamento do ensino, do que *transformações* reais nesse tratamento. A abordagem aqui desenvolvida caracteriza-se por tratar o objeto da Didática, a partir do conteúdo da própria Didática. Isso significa que o material aqui analisado carrega consigo, quer na produção intelectual, quer nas discussões sobre a área, o rótulo de Didática.

## 1 – A CONSTRUÇÃO PRIMEIRA: A Didática em suas origens

Do ponto de vista etimológico, o termo *didática* deriva da expressão grega *techné didaktiké*, que se traduz por *arte ou técnica de ensinar*.

*Didactica Magna*, obra de Comênio, escrita no século XVII, é considerada o primeiro marco significativo no processo de sistematização da Didática, a partir do qual ela se populariza na literatura pedagógica.

Quer pelo seu sentido etimológico, quer pelo caráter que lhe atribui Comênio, a Didática aparece, inicialmente, tendo o *ensino* por objeto de estudo.

Entretanto, a mera e simples determinação do ensino como objeto de estudo da Didática, desde as suas origens, não responde à dúvidas que se tem sobre a questão. É que, a rigor, pelo menos três aspectos podem ser apontados no percurso do desenvolvimento da área:

- 1º) nem sempre os especialistas defendem o ensino como objeto da Didática;
- 2º) a Didática vem, ela mesma, atribuindo sentidos diferentes ao que seja o ensino;
- 3º) os temas discutidos pela Didática têm variado, sugerindo diferentes preocupações da área, dependendo do momento histórico.

Nesse contexto, importa afirmar a existência de diferentes propostas de Didática e a importância de conhecê-las.

Segundo o estudo que fiz em minha dissertação de Mestrado (OLIVEIRA, 1980) e tomando Comênio como ponto de partida, historicamente, a Didática se organiza nas seguintes fases: naturalista-essencialista, psicológica e experimental.

A fase naturalista-essencialista defende o ensino à luz das leis da natureza, entendida como a essência mesma das coisas, e vai de Comênio até o princípio do século XIX.

Nesse início, a Didática lida com o ensino, que é considerado como um processo indispensável à humanização do ser humano e que tem por fim último prepará-lo para a vida eterna. As preocupações principais da área centralizam-se nas finalidades e nos conteúdos culturais a serem dominados pelos homens.

A fase psicológica da Didática caracteriza-se por buscar seus fundamentos na Psicologia. Essa fase inicia-se com os trabalhos de Pestalozzi, consolida-se com Herbart, que considera a instrução e o ensino dentro de uma doutrina geral da educação, e termina com o trabalho de Sikorsky sobre a fadiga, 1879. Em Herbart, a Didática trata da instrução, cuja finalidade é a ação moral; o interesse é fundamental para o processo instrucional e os passos deste último são: preparação, apresentação, associação, generalização e aplicação. Nessa fase as preocupações vão, aos poucos, se reduzindo ao estudo de métodos e procedimentos de ensino.

Já na fase experimental, que vai de 1879 até meados do século XX, a Didática preocupa-se em apresentar generalização referentes ao ensino, que servirão de subsídio à sua efetivação. Nesse momento, reivindica-se o caráter de ciência para a Didática, enfatiza-se o seu conteúdo técnico e preconiza-se a substituição dos métodos verbais e intuitivos de ensino pelos métodos ativos.

## 2 – A PRIMEIRA CRÍTICA: Limites da Didática experimental

A partir, sobretudo, da segunda metade do século XX, a Didática, na fase experimental, passou a ser alvo de críticas, que incidiram sobre a sua metodologia de pesquisa e o seu conteúdo.

As críticas às pesquisas realizadas na área recaem sobre o fato de serem pouco significativas, no sentido de não contribuírem efetivamente para a melhoria do processo de ensino, apresentando conclusões que, ou são muito óbvias, ou não permitem generalizações. Denuncia-se, ainda, a dificuldade de se tratar com o devido "rigor científico" um fenômeno como o ensino e o fato de que os resultados finais das pesquisas sobre o mesmo não são concludentes.

Quanto ao conteúdo da Didática, é criticado o afinamento da sua problemática, evidenciado na ênfase dada à apresentação de métodos, em detrimento de outros aspectos da situação pedagógica. Na realidade, quando as reflexões da Didática experimental ultrapassam os limites de como aplicar, elas não vão muito além da seguinte questão: – Que método é mais adequado para a aprendizagem de um conteúdo específico ou de determinada habilidade? Assim, quando se estuda, por exemplo, a vinculação dos meios aos fins, as discussões se fazem no âmbito restrito das relações entre o ensino e a aprendizagem na sala de aula.

A ocorrência continuada de problemas de ensino não solucionados satisfatoriamente pelas diretrizes didáticas existentes, no entanto, ocasiona o aparecimento de novas críticas com relação às derivações feitas pela Didática a partir da Psicologia.

## 3 – A CONSTRUÇÃO LIBERAL: A Didática no Brasil, da segunda metade do século XX até a primeira metade da década de 70

Em resposta às críticas à Didática experimental, surgem, no Brasil, diferentes propostas de tratamento do processo de ensino. Assim, paralelas ao questionamento sobre um conteúdo didático centralizado em métodos, encontram-se as propostas que giram em torno de descrições do processo de ensino, seja com base em descrições do processo de aprendizagem apresentadas por psicólogos, – por exemplo, o ciclo docente de MATTOS (1959) – seja com base em teorias psicológicas – por exemplo, as que se fundamentam em teorias de personalidade, tal como a discutida por GASMAN (1971): "uma didática não diretiva".

No que diz respeito às críticas feitas às derivações da Didática a partir da Psicologia, SKINNER (1972, p. 57) propõe a Tecnologia de Ensino como área intermediária entre a ciência de aprender e a arte de ensinar. Essa Tecnologia encontra ressonância no Brasil, onde os currículos de formação de professores passam, então, a enfatizar o tecnicismo psicológico da Didática, ou, até mesmo, a substituir a Didática pela disciplina Tecnologia de Ensino.

Embora responda àquelas críticas, a solução sugerida por Skinner, é, ela própria, uma solução psicológica, e surgem as didáticas que se relacionam com tecnologia não psicológicas como, por exemplo, o enfoque sistêmico da instrução.

Qual é o objeto da Didática nessas propostas? E qual o significado que elas atribuem ao ensino?

Na proposta de MATTOS (1973, p. 53), "Didática é a disciplina pedagógica de caráter prático e normativo que tem por objeto específico a técnica de ensino, isto é, a técnica de incentivar e orientar eficazmente os alunos na sua aprendizagem". Assim, MATTOS (1973) atribui ao ensino um caráter de atividade direcional, que abrange o desenvolvimento flexível de atividades de planejamento, orientação e controle de experiências a serem vividas pelos alunos.

Na proposta não diretiva, a Didática seria a área do conhecimento que elaboraria construções a partir da psicologia rogeriana sobre os recursos de que um professor se deve servir para desenvolver seus cursos dentro de um clima de liberdade para aprender. Esses recursos devem girar em torno de uma atitude – também entendida como um recurso em si mesma – de respeito incondicional pelo outro, que é considerado como capaz de se autodirigir.

Como define GASMAN (1971), a Didática, em geral, se preocupa com técnicas para orientar o ensino, enquanto a "didática não diretiva sugere e orienta atitudes".

Essa proposta não considera o ensino um processo de transmissão, pelo professor aos alunos, de conteúdo prontos, e tampouco um processo de direção da aprendizagem. A rigor, ROGERS (1973), o autor da proposta, prefere não falar em ensino, mas, sim, em facilitação da aprendizagem. Esta é vista por ROGERS (1973, p. 105), como "o modo pelo qual desenvolveremos o homem entregue ao estudo, o modo pelo qual podemos aprender a viver 'como pessoas em processo'". É a função de estimular o aprendiz na busca do aprender e não se concretiza pelo desenvolvimento de etapas que acompanham um processo de aprendizagem, descrito, também, por etapas.

Já para a Didática na perspectiva de uma tecnologia skinneriana, o objeto de estudo é o ensino, que significa o arranjo de contingências de reforço para que os alunos aprendam, ou seja, mudem seu comportamento.

Finalmente, para a Didática baseada no enfoque sistêmico, o objeto da área é a instrução e não o ensino, isto é, a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos. Na verdade, conforme aponta TITONE (1966), "o ensinar com efeito" caracteriza a instrução, que envolve, portanto, ensinar e aprender.

Analisando-se os conteúdos de toda essa Didática, da segunda metade do século XX até a primeira metade da década de 70, conteúdos estes presentes nas propostas identifica-

das ou na produção intelectual mais ampla da área, constata-se que eles se referem aos elementos (objetivos, aluno, professor, matéria, método) e/ou aos subprocessos do ato didático (preparação, execução e avaliação).

O estudo aprofundado dessa Didática mostra que os elementos e subprocessos são tratados de forma diferente pelas diferentes propostas, que oscilam entre o que CANDAU (1984, p. 13) denominou de abordagem humanista e de abordagem técnica. Segundo essa autora:

*"Para a abordagem humanista é a relação interpessoal o centro do processo. Esta abordagem leva a uma perspectiva eminentemente subjetiva, individualista e efetiva do processo de ensino-aprendizagem. Para esta perspectiva, mais do que um problema de técnica, a didática deve se centrar no processo de aquisição de atitudes tais como: calor, empatia, consideração positiva incondicional. A didática é então 'privatizada'. O crescimento pessoal, interpessoal e intragrupal é desvinculado das condições sócio-econômicas e políticas em que se dá: sua dimensão estrutural é, pelo menos, colocada entre parênteses".*

Já na abordagem técnica, segundo a mesma autora, o processo de ensino-aprendizagem é entendido como uma

*"ação intencional, sistemática, que procura organizar as condições que melhor propiciem a aprendizagem. Aspectos como objetivos instrucionais, seleção do conteúdo, estratégias de ensino, avaliação, etc., constituem o seu núcleo de preocupações. Trata-se do aspecto considerado objetivo e racional do processo de ensino-aprendizagem" (p. 13-14)*

Um estudo do relacionamento entre as propostas da didática brasileira aqui apresentadas, que expressam as abordagens acima descritas, e as tendências pedagógicas contemporâneas, tal como discutidas por SNYDERS (1974, 1978), GILBERT (1976), PALACIOS (1979), SAVIANI (1982), LIBÁNEO (1983), GHIRALDELLI (1987), evidencia a predominância ora do discurso escolanovista (antes de 1968), ora do discurso tecnicista (depois de 1968).

Pelo discurso escolanovista, a Didática defende a superação da escola tradicional e propõe reformar internamente a escola, buscando o desenvolvimento global sadio do aluno, com base em ideais de solidariedade e de dignidade humanas, e voltando-se para a sua socialização, a sua aculturação e a sua afirmação pessoal. Os conteúdos de ensino devem ser vinculados às experiências cotidianas da criança, e os métodos devem ser fundamentalmente ativos. A relação entre professor e aluno – que se fundamenta na confiança na disciplina interna do aluno, considerada um dos aspectos importantes enquanto objetivo da educação – deve traduzir-se por uma relação de "afeto-camaradagem", que substitui a de "poder-submissão" da escola tradicional, na expressão de PALACIOS (1979). Na Didática escolanovista, o exemplo vivo e presente do professor substitui os modelos apresentados pela Didática tradicional.

Por outro lado, no discurso tecnicista, a Didática defende a idéia de que o ensino deve valer-se, para a sua maior eficácia e eficiência, da tecnologia dos países desenvolvidos, e dirigir a formação dos indivíduos para a utilização e o aperfeiçoamento dessa tecnologia.

Essa concepção básica encontra-se concretizada em uma série de práticas pedagógicas, que vai dos audiovisuais, máquinas de ensinar e computadores, no ensino, a técnicas de formação operacional de objetivos, validação de instrumentos de medida de rendimento escolar e metodologias, como o ensino programado e os módulos de ensino.

A compreensão dessa situação demanda o entendimento do cenário sócio-político, econômico e educacional brasileiro onde a Didática foi produzida, ou seja, o contexto da sociedade brasileira nos períodos antes e após 1964, especificamente a partir do governo de Kubitschek.

Durante esse governo, a situação do Brasil se equilibrava em torno da contradição entre uma ideologia política nacionalista e um modelo econômico de industrialização do País, através da progressiva desnacionalização da economia.

Entretanto, essa contradição, que começa a emergir, significativamente, no final do período Kubitschek, acentua-se progressivamente no cenário brasileiro, até que, em 1964, acaba por exigir uma definição: o ajustamento da ideologia política ao modelo econômico, ou vice-versa.

Nesse contexto, o movimento de 1964 resolve a contradição no sentido da primeira opção. É a alternativa concebida assume o modelo do binômio desenvolvimento-segurança, criando mecanismos de repressão que eliminem e neutralizem as pressões e as demandas contrárias. Esse regime adquire a sua mais nítida caracterização no período do governo Médici.

No plano da educação, o pensamento brasileiro encontra-se orientado pela idéia da escola como fator de mudança da sociedade, como aparelho de equalização de oportunidades econômicas e sociais, enfim, como reguladora social. Esse papel foi sendo traduzido diferentemente, podendo-se delinear dois momentos na evolução do sistema educacional antes e após 1968, data em que, na área educacional, se vê, da mesma forma que no plano geral da sociedade, a ruptura política como necessária para manutenção da continuidade social.

O primeiro período caracteriza-se, sobretudo, pela expansão da demanda e da oferta educacionais, embora não equilibradas, uma vez que a última teve de se desenvolver dentro dos limites impostos pelas decisões tomadas nos planos sócio-político e econômico. O segundo período caracteriza-se pela visão da educação como fator de desenvolvimento social em toda a sua plenitude, quando se defende a idéia da integração entre planejamento educacional e projeto de desenvolvimento. A partir de então, a educação brasileira – alavanca para o progresso – passa a receber um tratamento denominado economicista, e a orientação da organização do ensino atua no sentido de a educação se antecipar ao desenvolvimento econômico. Nesse quadro, a educação é vista como suficientemente capaz de resolver, por meio de técnicas neutras, todos os problemas econômicos e sociais, o que implica a difusão de crenças tais como a de que os desníveis verificados na distribuição de renda resultam dos desníveis educacionais.

As considerações feitas sobre a realidade brasileira antes e após 1964 permitem dizer que o conteúdo da Didática construído em torno das tendências pedagógicas da Escola Nova e da Tecnologia encontra perfeita consonância com as idéias gerais que dirigem o pensamento brasileiro no período.

#### 4 – A NEGAÇÃO DA DIDÁTICA: A Didática no Brasil na segunda metade da década de 70

Principalmente a partir da segunda metade da década de 70, acentua-se uma visão crítica em relação à Didática. Essa crítica ultrapassa os limites específicos das diferentes propostas aqui mencionadas e incide sobre a Didática como um todo. Ela se faz na direção de, pelo menos, três grandes pontos não conflitantes entre si e estreitamente relacionados: a não-cientificidade, a pretensa neutralidade e a parcialidade do conteúdo da Didática.

Em 1975, durante o Simpósio sobre Discurso Pedagógico, incluído como parte da programação da XXVII Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), realizada em Belo Horizonte, discute-se a cientificidade da Didática. Segundo SOARES (1976), a Didática não se constrói como ciência, com um objeto de estudo próprio, mas importa conhecimentos de outras áreas para fundamentar suas prescrições e normas referentes aos fenômenos sobre os quais se propõe atuar.

O outro aspecto que vem ocupando estudiosos do assunto refere-se à análise das prescrições didáticas tendo-se em vista as funções da educação. Mais particularmente, questiona-se a neutralidade das metodologias e do material didáticos, que não constituem simples meios mas refletem e favorecem as funções da educação em suas relações com a sociedade.

Em 1957, BASTOS (1957) se propõe uma análise da natureza sociológica da Didática, salientando que as técnicas pedagógicas ou os eventos didáticos são impregnados de ideologia que expressa os interesses de grupos sociais.

As questões da desmistificação do caráter científico e exclusivamente instrumental da Didática são analisadas, também, por PENTEADO (1979). Salienta ele as relações da Didática com a ideologia e discute, ainda, a questão da cientificidade daquela. Lembra que a Didática está relacionada aos objetivos da educação, estranhando o fato de não se comentar esse enfoque na maioria dos manuais da disciplina. Refere-se ao predomínio do caráter instrumental dos conceitos da Didática e nega-lhe isenção perante as influências ideológicas da sociedade em que se insere. Os métodos ou técnicas de ensino relacionam-se às concepções ideológicas sócio-educacionais dominantes. Quanto à questão de ser a Didática uma ciência, cita vantagens em que ela assuma caráter cada vez mais científico.

A crítica da Didática, principalmente no que se refere à sua propagada neutralidade, é exaustivamente feita em minha dissertação de Mestrado (OLIVEIRA, 1980). Nela procuro demonstrar como as propostas da Didática afirmam essa neutralidade. Retomo, pois, a discussão. Em todas as propostas aqui apresentadas, as responsabilidades e as soluções dos problemas didáticos são isoladas do contexto social, ainda que não se possa afirmar que seus autores tenham desenvolvido essa orientação de forma consciente. Por outro lado, considera-se a educação e o ensino suficientemente capazes para resolver os problemas sociais em geral.

Assim, nessas propostas, a Didática discute basicamente o alcance de determinados objetivos, previstos e desejados em termos de modificações nos aprendizes – portadores de uma natureza humana abstraída de uma dada realidade – por um relacionamento entre eles, os professores e as matérias de estudo, mediado por um ciclo docente, uma atitude não diretiva, arranjo de contingências ou modelos de instrução, sem que se discutam as implicações desses meios e daqueles fins numa dada conjuntura sócioeconômica e política. É o comprometimento da Didática é equacionado em termos de garantia de: um ensino que comporte, por definição, a aprendizagem; uma aprendizagem que seja facilitada; um ensino que se desenvolva eficientemente e uma situação de instrução que se refira, por definição, a ensino e aprendizagem.

E uma vez efetivado esse ensino, essa aprendizagem ou essa instrução, com o respaldo de um ciclo docente, uma atitude, uma tecnologia ou um modelo considerados fundamentalmente neutros em uma situação pedagógica também vista como neutra, pode-se obter, de acordo com a concepção de cada uma das propostas, o desenvolvimento e o progresso social.

Na proposta de Luiz Alves de Mattos, isso se traduz pela auto-realização e integração dos jovens – tornados capazes de se autogovernarem e de assumirem responsabilidades na sociedade – à estrutura sócio-cultural da época, tendo em vista o bem-estar, a produtividade, a melhoria e progresso humanos. Isso é possível pelo processo educacional, que conserva e revê a cultura em proveito da humanidade, sendo capaz de sanar males sociais. E a passagem do alcance dos objetivos de ensino mais específicos para mais gerais é resolvida por um escalonamento entre objetivos de aula, unidade, matéria e matérias afins, entendidos como parcelas que, somadas, produzirão, enfim, os resultados desejados, em nível de finalidades educacionais.

Pela Didática não diretiva, delineiam-se indivíduos em processo de personalização progressiva, que simbolizam todas

as suas experiências em relação compatível com o autoconceito, a partir de um sistema de valores construído por um processo de avaliação orgânica, que, em função das necessidades humanas, resulta, por sua vez, em um sistema de valores socializados. Esses indivíduos, suficientemente livres, favorecem a criação de um clima também de liberdade nas relações interpessoais, e, por um efeito em cadeia, nas relações intergrupais e internacionais.

Pela proposta skinneriana, pretende-se obter um número cada vez menor de indivíduos comportando-se à mercê de contingências acidentais, pela ação de uma realidade tecnológica construída para controlar a influência do meio sobre o homem e para favorecer ao máximo o fortalecimento de culturas futuras.

Finalmente, pelo tratamento sistêmico da instrução, espera-se conseguir um contingente de sujeitos educados da forma o mais eficiente e eficaz possível para atender às necessidades do sistema social. As relações entre o sistema da instrução e da educação e a sociedade são descritas por relações de equilíbrio entre subsistemas e supra-sistemas.

A questão da pretensa neutralidade da Didática é denunciada também por CANDAU (1984), ao lado da crítica que ela faz às visões parciais do processo de ensino que permeiam as diferentes propostas na área.

Segundo essa autora, o ensino só pode ser adequadamente compreendido à luz de uma análise que articule, consistentemente, as dimensões humana, técnica e político-social. Se, por um lado, o componente afetivo, privilegiado pela abordagem humanista, está presente no processo ensino-aprendizagem, por outro, em cada situação concreta de ensino, é fundamental o domínio do conteúdo e de habilidades básicas, além da busca de estratégias que viabilizem a aprendizagem conforme proposto pela abordagem técnica. Finalmente, se todo processo de ensino-aprendizagem é “situado”, a dimensão político-social lhe é inerente e como tal não pode também ser desconsiderada.

Com relação às críticas anteriores, a contestação sobre a Didática vai da negação da sua dimensão técnica e pretensamente neutra à negação da própria Didática, o que é perfeitamente conseqüente, pois a Didática veio enfatizando historicamente (OLIVEIRA, 1980) um conjunto de normas, recursos e procedimentos. Negá-los implica, portanto, negar a própria Didática.

Tal como no momento anterior, a NEGAÇÃO da Didática também reflete o contexto brasileiro em que ela é produzida. É que, depois de 1973, começa a derrocada do regime de dominação autocrática sob o controle burocrático-militar instalado em 1964, cuja crise pode-se explicar em função de desequilíbrios referentes à situação econômica interna, às relações com o mundo externo e à ideologia legitimadora do sistema. Esses desequilíbrios forçam a reorientação política do regime no sentido de uma distensão gradual, anunciada no governo Geisel e largamente defendida pelo governo Figueiredo, em seus discursos e projetos de redemocratização do País. Na área da educação, surgem estudos que fazem a crítica do fenômeno educativo, desvelando as suas funções reais não manifestas nos discursos oficiais.

E é nesse contexto que surgem as críticas à Didática, mostrando como o seu conteúdo dissimula e reforça aquele contexto social descrito, em que ela foi produzida.

## 5 – A CONSTRUÇÃO PROGRESSIVA: A Didática no Brasil após 1980

Respondendo ao momento de negação da Didática, surgem discussões em torno da construção de uma nova Didática e, conseqüentemente, novas propostas dentro da área.

Tais propostas têm, ainda, um caráter incipiente devido ao seu recente aparecimento e, sobretudo, devido às características do momento atual de desenvolvimento do pensamento pedagógico e do contexto do País, momento que, se por um lado é fértil e propício ao desenvolvimento dessas propostas,

por outro é bastante instável, dificultando a operacionalização de posições acerca do ensino.

Algumas das propostas são apenas uma expressão de novos fundamentos que devem orientar uma nova didática; outras já avançam um pouco mais no sentido de operacionalizar os seus princípios norteadores.

A primeira proposta digna de ser mencionada é a da Didática Fundamental sugerida por CANDAU (1984). O objeto de estudo dessa Didática é o processo de ensino-aprendizagem assumido em sua multidimensionalidade.

A Didática Fundamental parte da análise da prática pedagógica concreta, contextualizando-a, procurando repensar as suas dimensões técnica e humana e trabalhando continuamente a relação teoria - prática. Essa Didática assume compromisso com a transformação social e com a busca de práticas pedagógicas que garantam um ensino eficiente para a maioria da população.

Reflexões posteriores dessa autora (1986) defendem a idéia de que o método didático tem diferentes estruturantes (elemento lógico, contexto, sujeito e conteúdo), que devem ser trabalhados dialeticamente.

Outra proposta, essa apenas enunciada, encontra-se na Didática Utopica ou Didática Possível ( RAYS, 1984), que teria sua origem nas contradições que envolvem o "ato de ensinar" e o "ato de aprender" circundados pela problematidade mais ampla da sociedade atual.

Ainda outra proposta encontra-se nas reflexões feitas por SOARES (1985) acerca da busca de identidade da Didática. Para SOARES (1985, p. 41) "o fenômeno especificamente didático é, na verdade, 'a aula'. (...) a Didática poderia e deveria ser a ciência que estudasse não o processo ensino-aprendizagem, mas 'a aula', tal como ela realmente ocorre e transcorre". Para a autora, é a partir da descrição e do conhecimento da prática pedagógica na aula que se poderá construir uma nova Didática.

Em 1987, no IV Encontro de Didática e Prática de Ensino, realizado em Recife, LIBÂNEO (1987) afirma que "a ponte mediadora entre a teoria pedagógica e a prática escolar é a Didática, à qual cabe o manifestar-se da Pedagogia na vida de Escola".

Continuando, o expositor declara que "a Didática responde pela ação mediadora através da organização da instrução e do ensino no âmbito escolar. A ela cabe efetivamente a configuração do trabalho docente formativo, pela mediação de conteúdos e métodos de ensino, tendo em vista as funções da educação escolar em condições históricas de determinada sociedade". LIBÂNEO (1987) defende aquilo que se convencionou chamar de Didática dos Conteúdos.

Em 1988, na XI Reunião da ANPED, realizada em Porto Alegre, FREITAS (1987) rediscute o campo da Didática, identificando-a com a teoria pedagógica que "procura as regularidades subjacentes a todo o processo pedagógico com o apoio das disciplinas que mantêm estreita ligação com o fenômeno educacional e conjuntamente com as metodologias desenvolvidas a partir da aplicação dela a conteúdos específicos".

E, finalmente, ainda na XI Reunião da ANPED, na proposta para o V Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino apresentado por LIMA (1988), sugere-se como objeto da Didática os processos de organização que permeiam o trabalho docente.

Em que pesem as diferenças entre as propostas apresentadas, todas postulam uma abordagem alternativa da Didática e defendem um caráter crítico para ela, expresso por um conteúdo que:

- se articula à prática social, enquanto pressuposto e finalidade da educação;
- é problematizado a partir de temas extraídos da realidade sócio-cultural;
- propõe o tratamento não dicotomizado entre teoria e prática pedagógicas;
- vai além dos métodos e técnicas de ensino;

- articula a Didática vivida com a Didática pensada;
- aborda o ensino em suas múltiplas dimensões, assumindo-o como uma atividade direcional.

Lembrando o momento da sociedade brasileira em que essa nova abordagem da Didática é construída, VEIGA (1988) aponta a calamitosa situação sócioeconômica do País ao longo dos anos 80, no contexto da Nova República, em que a ascensão do governo civil da Aliança Democrática assinala o fim da ditadura militar, embora conservando inúmeros de seus aspectos. Continuando, essa autora faz menção à luta operária e à dos professores na reconquista da participação nas definições da política educacional.

## 6 - A Didática continua EM QUESTÃO: Limites da Didática alternativa

Pode-se dizer que, sem exceção, todas as propostas de Didática alternativa defendem uma visão crítica, tal como aqui expressa.

Entretanto, é comum o fato de que a explicitação, com maiores detalhes, do conteúdo da Didática alternativa como a sugerida no novo Programa do Curso Normal para o Estado de Minas Gerais (1988), acaba por reafirmar uma abordagem formal e limitadora do ensino, através do estudo de seus elementos e subprocessos (objetivos, conteúdo, método, planejamento, etc.). Nesse sentido, apesar dos esforços do trabalho coletivo de professores e especialistas da área no sentido da construção de uma nova didática, o que se pode estar fazendo é o incentivar um "neo tecnicismo" ou "tecnicismo ilustrado" conforme aponta FREITAS (1987, p. 30)

## 7 - À guisa de SUPERACÃO da Didática alternativa: a busca de uma TRANSFORMAÇÃO

Pretendo, aqui, tecer algumas considerações a respeito de uma Didática que responda aos anseios e necessidades do momento pedagógico atual e que complete o salto qualitativo na área, iniciado pela Didática alternativa.

Nessa perspectiva, proponho uma Didática que:

- Mantenha da Didática alternativa os seus princípios, resumidos em seu caráter crítico, tal como foi expresso neste trabalho;
- rompa com a operacionalização formal atribuída à descrição do conteúdo didático, com base nos elementos e subprocessos do ensino, e
- supere a contradição entre princípios e formas de operacionalização da Didática alternativa, através de uma abordagem dialética de seu objeto de estudo.

Isso implica assumir, como objeto dessa Didática, o ensino considerado, em sua essência, um meio através do qual os atores da situação pedagógica se relacionam com o mundo e com os homens e que se concretiza na *aula*. Dessa forma, a Didática focaliza sua atenção sobre a *aula*, mas entende-a como uma manifestação do ensino ou do trabalho didático, procurando captar o que ela revela e o que encobre à luz da totalidade maior do fenômeno educativo definido como uma prática social numa sociedade de classes.

A Didática que estou propondo resgata os princípios que permeiam o caráter crítico da Didática atual, dentro de uma nova estrutura de totalidade. Essa totalidade não seria discutida e analisada a partir de elementos constitutivos do ato didático (conteúdo, método, avaliação, planejamento, etc.), e, sim, a partir de totalidades menores, que a determinam. Essas totalidades menores traduzem-se em termos de conteúdos dessa nova Didática, nos seguintes núcleos de discussão:

- 1 - dimensão histórica — natureza, objeto e conteúdo da Didática em seu processo de construção histórica;
- 2 - dimensão antropológica — o trabalho docente e sua organização na sociedade brasileira;

- 3 - dimensão ideológica — o papel do ensino tendo-se em vista as relações entre fins pedagógicos e fins sociais;
- 4 - dimensão epistemológica — conteúdo e forma; as relações entre método de ensino, método de aprender e método de organização da matéria.

Em cada um desses núcleos de discussão, seriam abordados todos os elementos do ensino (objetivos, conteúdo, planejamento, avaliação, etc.).

Por outro lado, essa Didática enfatizaria a democratização da escola e do saber, no sentido de possibilitar às classes populares não só o acesso à escola mas a permanência nela o maior tempo possível.

Assim sendo, a posição que aqui defendo é a de consideração da escola e, portanto, do ensino, na perspectiva de uma instância que se coloca, estrategicamente, no momento atual da sociedade brasileira, como um espaço de luta das classes populares por melhores condições de vida, e que assume como um de seus papéis particulares e fundamentais a democratização do saber. Isso implica, ainda, assumir uma postura que não faz a crítica sobre a escola, mas faz uma crítica da escola, voltada para a sua transformação, em prol da luta social pela qual é co-responsável. Partilho da posição de ECO (1979) para quem

*"a categoria do reformismo é inaplicável ao mundo dos valores culturais (e portanto, um discurso válido para os fenômenos de 'base' seria inaplicável a certas leis específicas de algumas manifestações superestruturais). Ao nível da base socio-econômica, uma modificação parcial pode atenuar certas contradições e evitar a explosão delas durante largo espaço de tempo; em tal sentido, a operação reformista pode assumir valor de contribuição para a conservação do 'status quo'. Mas ao nível de circulação das idéias, pelo contrário, jamais ocorre que uma idéia, embora posta em circulação isoladamente, se torne o ponto de referência estático de desejos ora apaziguados; ao contrário, ela solicita uma ampliação do discurso. Em termos bastante claros: se numa situação de tensão social, eu aumentar os salários dos operários de uma fábrica, pode acontecer que essa solução reformista dissuada os operários da ocupação do estabelecimento. Mas, se a uma comunidade agrícola de analfabetos ensino a ler para que estejam aptos a ler só os meus pronunciamentos políticos, nada poderá impedir que amanhã esses homens leiam também os pronunciamentos alheios.*

*No nível dos valores culturais não se verifica cristalização reformista mas não-somente a existência de processos de conhecimento progressivo, os quais, uma vez abertos, não são mais controláveis por quem os desencadeou".* (p. 52)

Diante das considerações feitas, o ensino da Didática acarretaria, essencialmente, não a mera e simples transmissão de seus conteúdos, mas a sistematização coletiva dos conteúdos surgidos das necessidades colocadas pela prática social pedagógica dos alunos, partilhada e problematizada. Essa prática seria estudada no bojo dos núcleos básicos do conteúdo da Didática aqui propostos, de que se lançaria mão para explicar e superar os problemas apresentados por aquela prática.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BASTOS, T.A. *Análise sociológica da experiência didática*. Belo Horizonte, Faculdade de Filosofia da Universidade Federal de Minas Gerais, 1957. (Dissertação, Mestrado).
- CANDAU, V.M. *Didática: a relação forma-conteúdo*. *Ande*, São Paulo (11): 24-28, 1986.

———. *A didática e a forma de educadores - da exaltação à negação: a busca da relevância*. In: ———. *A didática em questão*. Petrópolis, Vozes, 1984, p. 12-22.

ECO, U. *Apocalípticos e integrados*. 2ª ed. São Paulo, Perspectiva, 1979, p. 52.

FREITAS, L.C. *Projeto histórico, ciência pedagógica e "didática"*. *Educação e Sociedade*, Campinas (27): 112-4, set. 1987.

GASMAN, L. *Possibilidade de uma didática não diretiva; teoria de Rogers e didática*. *Curriculum*, Rio de Janeiro, 10 (1): 29-46, jan/mar. 1971.

CHIRALDELLI, P. Jr. *O que é pedagogia*. São Paulo, Brasiliense, 1987 (Primeiros Passos, 193).

GILBERT, R. *As idéias actuais em pedagogia*. 3ª ed. Lisboa, Moraes, 1976.

LIBÂNEO, J.C. *A decência e seus fundamentos pedagógicos-didáticos*. Documento apresentado no IV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Recife, 1987.

———. *Tendências pedagógica na prática escolar*. *Ande*, São Paulo (6): 11-19, 1983.

LIMA, L. R. *Explicando a temática; organização do trabalho docente; didática e prática de ensino*. Documento apresentado na XI Reunião da ANPED, Porto Alegre, 1988.

MATTOS, L.A. *Sumário de didática geral*. Rio de Janeiro, Aurora, 1959.

MINAS GERAIS. *SEE. Curso normal*. programas de ensino. Belo Horizonte, SEE/FaE-UFMG, 1988.

OLIVEIRA, M.R.N.S. *O conteúdo atual da didática; um discurso da neutralidade*. Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG, 1980. (Dissertação, Mestrado).

PALACIOS, J. *Tendências contemporâneas para una escuela diferente*. *Cadernos de Pedagogia*, Barcelona, 5 (51): 3-19, mar. 1979.

PENTEADO, J.A. *Didática e ideologia educacional*. In: ———. *Didática e prática de ensino; uma introdução crítica*. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1979, cap. 7, p. 135-66.

RAYS, O.A. *Pressupostos teóricos para o ensino da didática*. In: CANDAU, V.M., org. *A didática em questão*. Petrópolis, Vozes, 1984, p. 38-46.

ROGERS, C.R. *Liberdade para aprender*. 2ª ed. Belo Horizonte, Interlivros, 1973.

SAVIANI, D. *As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina*. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, (42): 8-18, ago. 1982.

SKINNER, B.F. *Tecnologia de ensino*. São Paulo, Herder, 1972, p. 57.

SNYDERS, G. *Para onde vão as pedagogias não diretivas?* 2ª ed. Lisboa, Moraes, 1978.

———. *Pedagogia progressista*. Coimbra, Almedina, 1974.

SOARES, M.B. *Didática; uma disciplina em busca de sua identidade*. *Ande*, São Paulo (9): 39-42, 1985.

———. *A linguagem didática*. In: NACLE, J., org. *Educação e linguagem; para um estudo de discurso pedagógico*. São Paulo, Edart, 1976, cap. 5, p. 145-60.

TITONE, R. *Metodologia didática*. 2ª ed. Madrid, Rialp, 1966, p. 27-30.

VEIGA, I.P.A. *A prática pedagógica do professor de didática*. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Campinas, 1988. (Tese, Doutorado).