

A VALIDADE CIENTÍFICA DA DIDÁTICA CRÍTICA
Lenilda Rego Albuquerque de **Faria** – GEPEFE/FEUSP e UFAC
Agência Financiadora: CAPES

Apresenta-se neste trabalho as contribuições mais relevantes extraídas do estudo realizado em pesquisa, de doutorado, concluída em 2011. Esta se desenvolveu a partir do objetivo de *analisar a validade científica do ideário pedagógico-didático contra-hegemônico lançado na década de 1980 em face das contestações do modo pós-moderno de pensar.*

O estudo teve como fio condutor a seguinte questão: *Como os estudiosos que constituíram o movimento da didática crítica, e que tinham suas bases epistemológicas assentadas na dialética marxiana, estão tratando as questões colocadas pela pós-modernidade, uma vez que as proposições desse modo de pensar questionam as principais teses do materialismo histórico-dialético, com implicações epistemológicas e praxiológicas diretas para o campo da pedagogia e da didática?*

O desenvolvimento da pesquisa é realizado a partir de dois movimentos simultâneos e articulados. O primeiro de natureza teórica, com o recurso à pesquisa bibliográfica de produções que têm como pressuposto teórico-metodológico a teoria do ser social de Marx e seu método dialético; a pedagogia como ciência *da e para* a práxis educativa e a didática como teoria do ensino enquanto totalidade concreta.

O segundo constituísse das análises dos conteúdos de entrevistas realizadas com 04 (quatro) estudiosos da didática. Os sujeitos (entrevistados) foram definidos entre os intelectuais que se envolveram com o campo da didática desde o momento dos debates sobre seus rumos nos anos finais da década de 1970 e 1980. Desse amplo universo, e com o recorte necessário imposto pela pergunta medular, os estudiosos selecionados foram José Carlos Libâneo, Maria Rita de Oliveira, Selma Garrido Pimenta e Vera Maria Candau, pois são pensadores que continuam investigando e produzindo de modo mais direto sobre a didática, e cujos estudos se relacionam com as questões da pesquisa. Observamos que às referências a estes pensadores no corpo do texto, serão feitas a partir de seus sobrenomes, respectivamente, Candau, Libâneo, Pimenta e Oliveira.

As indicações que apresentamos como resultados desta investigação e que pretendem contribuir com o avanço dos estudos em educação, particularmente na área da didática, são organizadas em três eixos que se articulam organicamente por suas

finalidades, conteúdos e forma, quais sejam, 1) A didática crítica em face das contestações pós-modernas – o que dizem os estudiosos, 2) A pertinência científica da didática crítica e 3) pedagogia e didática: a indissociabilidade na formação humana.

1. A didática crítica em face das contestações pós-modernas – o que dizem os estudiosos.

Na problematização/resposta à questão de investigação, os estudiosos apresentaram contribuições ricas e diversas. Estas tiveram as marcas da singularidade de cada entrevistado. Cada um em sintonia com o percurso de seus estudos, enfatizou a importância e a contribuição da didática crítica.

Começamos por trazer as preocupações de Pimenta e Libâneo no que se refere à pedagogia. Para os entrevistados esta tem sofrido um desprezo no interior dos espaços de discussões e debates privilegiados da área da educação. As origens desse desprestígio podem estar, segundo Pimenta, numa concepção fragmentada de conhecimento que impera hoje, notadamente, no interior da Anped, representada pela forma desconexa com a qual os GTs tratam as questões da educação, não havendo diálogo entre estes no sentido de se pensar de modo relacional e de uma perspectiva de conjunto os desafios que envolvem a formação humana nos marcos da sociedade capitalista. Ou ainda, como apontou Libâneo, na sociologização do pedagógico, em que as questões da convivência, das trocas de experiências, do acolhimento, da diversidade e da diferença no espaço escolar se sobrepõem às questões da aprendizagem, do ensino, dos processos cognitivos e do desenvolvimento humano.

Para os estudiosos a pedagogia é a ciência *da e para* a práxis educativa. Ela é direção de sentido, pois parte da prática educativa para compreendê-la nos seus determinantes e a ela retorna como esclarecimento racional organizando e apontando novas direções. Tem a tarefa de orientar a prática educativa de modo consciente, intencional, sistemático, de modo a contribuir com as exigências concretas postas à humanização.

Nesse sentido fica e indagação: a que interesses servem as posturas que tentam obscurecer o papel da pedagogia?

Por assumir essa postura sobre a pedagogia, Libâneo está comprometido com uma proposta de didática que oportunize aos alunos a formação do pensamento teórico a

partir da sistematização de conceitos, levando em conta suas necessidades, motivações e o contexto histórico-cultural da aprendizagem. Nesse sentido, tem buscado extrair contribuições dos estudiosos da teoria histórico-cultural, em particular, da teoria do ensino desenvolvimental de Davydov que tem como tese a ideia de que a educação e o ensino oportunizam a apropriação da atividade humana das gerações anteriores e, desse modo, determinam a formação de capacidades ou qualidades mentais. Os educandos, ao entrarem em contato com a cultura, com os conteúdos histórico-culturais, apropriam-se das formas de desenvolvimento do pensamento.

Assim, Libâneo tem procurado avançar na compreensão da didática. Agir e pensar didaticamente com vistas ao desenvolvimento e à aprendizagem dos alunos supõem, no seu modo de entender, a existência de quatro tipos de métodos: 1) o método didático, 2) o método científico, 3) os métodos da cognição e 4) os métodos particulares das ciências. Significa que para se garantir uma visão orgânica de como acontece o processo ensino-aprendizagem impõe-se a necessidade de uma concepção de conhecimento, de uma teoria da aprendizagem e do desenvolvimento humano e dos métodos particulares da ciência ensinada.

O pensador busca a ampliação do conceito de pensamento crítico, do conceito de cultura, de linguagem e o aprofundamento da compreensão das questões afetivas e emocionais no processo de aprendizagem e, para tal, se coloca como tarefa investigar que respostas o marxismo pode dá a essas questões, como também se abre ao diálogo para além desse referencial e da teoria histórico-cultural, com outros estudos e perspectivas teóricas.

Oliveira, na resposta à questão da investigação, colocou a necessidade de, nos estudos e pesquisas, buscarmos – na interpretação dos fenômenos – uma compreensão mais ampliada, mais completa da obra de Marx, no sentido de se considerar a linha de continuidade e as evoluções que existem tanto entre as suas produções consideradas filosóficas, quanto entre aquelas de economia política, pois assim se evitariam os reducionismos e distorções do pensamento do autor. E, com isso, teríamos melhores condições de avançar no entendimento concreto dos problemas postos pela realidade, em particular, daqueles atinentes à educação e ao ensino no desenvolvimento e formação das qualidades humanas.

No que se refere ao suposto avanço das teorias pós-modernas na educação e na didática, Oliveira põe em destaque a necessidade de assumirmos a postura de buscar

conhecer e apreender as bases materiais e históricas das mudanças nas ideias pedagógicas, uma vez que essas (as mudanças) não se dão no campo das ideias, mas se situam no interior das alterações das relações de trabalho. Nesse sentido, coloca necessidade de, na análise, primarmos por uma adequada compreensão da categoria da *totalidade* na dialética marxiana, uma vez que esta é uma *totalidade concreta*, portanto, histórica, mediada e relativa. O critério de verdade da perspectiva dialética é a *práxis*. Daí não haver lugar para as certezas absolutas, mas aproximações contínuas da realidade.

Pela visão de Pimenta, no contexto de desvalorização da escola como espaço público, como também de perda dos valores e da ética, os estudos em didática deverão ter atenção para a importância da função social da escola e de sua tarefa na formação dos sujeitos públicos, portadores de uma identidade pessoal e, ao mesmo tempo, pública, assim como de uma prática didático-pedagógica caracterizada pela intencionalidade, comprometida com a transformação social, no sentido de organizar as situações mobilizadoras e viabilizadoras da formação das qualidades humanas e, portanto, da personalidade dos educandos.

A didática como teoria do ensino e como área da pedagogia deverá interrogar-se: os resultados das pesquisas têm propiciado a construção de novos conhecimentos e contribuído com a construção de práticas superadoras das situações das desigualdades sociais, culturais e humanas no âmbito da sala de aula e da escola? Destarte a contribuição da didática estará na elaboração de teorias que orientem a ação escolar e a atividade docente no processo de avaliação, na definição de objetivos, na explicitação dos conteúdos essenciais a serem apropriados pelos estudantes.

Percebe a exigência de, nos estudos sobre a educação e o ensino, buscarmos compreender as condições de produção do conhecimento científico e as bases materiais da existência humana que marcam nossa contemporaneidade, de modo a não se ter uma visão ingênua das possibilidades da ciência na alteração da realidade. Em especial, é preciso atenção no tratamento das lutas pela escola pública de qualidade emancipadora, ao conceito de democracia com o qual se está trabalhando, uma vez que se trata de um conceito polissêmico, adquirindo sentidos opostos no interior de projetos histórico-sociais distintos.

Ganha centralidade ainda nas reflexões de Pimenta o papel ativo do sujeito na pesquisa fecundando uma relação de horizontalidade entre a teoria e a prática, em que

estas dimensões da atividade humana se colocam de modo distinto, mas se põem, ao mesmo tempo, numa contínua relação de reciprocidade, de negação e de afirmação. Daí a categoria da práxis ser nuclear para os estudos em didática tanto para a compreensão dos determinantes históricos sociais do processo ensino-aprendizagem quanto para os estudos da formação de professores e de sua prática, entendida como prática social concreta. Oliveira e Pimenta colocaram em destaque a necessidade de pesquisas que se aproximem da sala de aula, que evidenciem a concretude real da escola e da sala de aula, o seu modo de ser para além das aparências e das constatações.

Candau, por sua vez, partilha de semelhante entendimento sobre a didática crítica na década de 1980. Com efeito, aponta limites da perspectiva marxista de didática, por entender que esta centraliza seus estudos e preocupações na discussão de classes sociais e não vê nada mais além disso, assemelhando-se a um “daltonismo cultural”. Entende que a contribuição da didática crítica, hoje, será mais efetiva pelos caminhos de uma didática crítico-intercultural, no diálogo com algumas ideias pós-modernas. Isso, porém, para a pensadora, não significa que a didática vivencie uma metamorfose de uma didática crítica para uma didática pós-moderna.

Deixou claro que a didática precisa fazer uma autocrítica e se perguntar sobre a relevância do discurso didático para as questões e os desafios vivenciados pela escola brasileira, uma vez que o processo ensino-aprendizagem não pode ignorar as questões do preconceito, da discriminação, de gênero, de raça, de etnia, diversidade, igualdade, diferença, violência, cultura.

Haveria a necessidade de ressituar a didática, ou, melhor dizendo, de ressignificar a didática? A resposta afirmativa a essa pergunta fica mais nítida nas posições de Pimenta e Candau.

A ressignificação passa, na visão de Candau, pela aproximação com os estudos sobre a igualdade e a diferença no horizonte da interculturalidade e com as teorias pós-modernas. Isso nos ficou mais evidente quando a entrevistada, ao questionar a perspectiva marxista de didática, entra em sintonia com um questionamento básico das teorias pós-modernas, que é a categoria de classes sociais. Para Pimenta, a ressignificação da didática vincula-se ao entendimento de que seu objeto – o ensino entendido como prática social – relaciona-se vivamente com o contexto social mais amplo, captando suas demandas, limites e possibilidades e, simultaneamente, manifestando na prática de ensinar as decorrências desse contexto.

Dá a didática estar num contínuo processo de construção e reconstrução, em que o trabalho de pesquisa e reflexão é condição imperativa para a identificação dos rumos a serem tomados. Assim, coloca como necessidade uma análise, um balanço do ensino como prática social, de modo a se perceber em que medida as pesquisas têm contribuído com a melhoria e o avanço da prática social de ensinar em face da sua intencionalidade almejada: a aprendizagem dos estudantes.

Nesse processo de ressignificação da didática, no tocante aos referenciais teóricos, vimos que Candau se aproxima das proposições pós-modernas, enquanto Pimenta se mantém no interior do marxismo, com prioridade para a categoria da práxis, mas, conforme salientado, abre-se ao diálogo com outras perspectivas teóricas.

Desse modo, no que se refere ao pensamento marxista, encontramos entre os estudiosos da didática modos semelhantes e diferentes de lidar com essa perspectiva. Libâneo, com a posição da necessidade do fortalecimento e revigoramento do campo da didática, e Pimenta, com o entendimento da necessidade de sua ressignificação, no que se refere às teses essenciais de Marx, afirmam mantê-las como fundantes em seus estudos. Ambos, no entanto, se lançam também ao diálogo e à contribuição que outras leituras de mundo possam trazer para a ampliação da leitura do fenômeno estudado. Oliveira, por sua vez, também deixou clara a sua opção pelo materialismo histórico-dialético e indicou a necessidade de leituras mais consequentes da obra de Marx, de modo a extraírem contribuições para a compreensão da educação e do ensino na sociedade capitalista.

2. Da pertinência científica da didática crítica

No enfrentamento do debate instalado pelo ideário pós-moderno sobre o colapso das grandes narrativas, do fim da história, da crise da razão, da impossibilidade do conhecimento objetivo e da verdade, esta pesquisa aponta não só para o caráter ideológico, tomado como falsa consciência, dessas posturas, como também para a validade científica e a necessidade do materialismo histórico-dialético, pois esta teoria vai à raiz do problema, compreendendo de modo radical e alargado as metamorfoses do sistema capitalista em seu processo de reprodução e perpetuação e, desse modo, explicando a complexa condição humana resultante desses processos.

O modo pós-moderno de pensar, como observa Paulo Netto (2010) ao aceitar a imediatividade dos fenômenos, ignorando a distinção entre aparência e essência – ao

assumir um relativismo que tende para a completa dissolução da ideia clássica de *verdade* –, ao considerar a *ciência* um *jogo de linguagem*, como também ao recusar a categoria da *totalidade* e a interdição do *universal*, muito mais do que contribuir com o enfrentamento dos desafios atuais da condição humana tende, pela visão superficial da qual é portadora, a afastar e desviar o olhar do pesquisador da essência dos fenômenos, de compreendê-los na sua forma concreta, portanto, histórico-social.

No movimento da didática crítica, em particular na década de 1980 e na primeira metade dos anos 1990, a riqueza e pertinência das tendências pedagógicas se faziam por terem como pressuposto e finalidade a transformação das relações sociais e políticas vigentes no Brasil e, por isso mesmo, a atenção se voltava para a compreensão das relações entre escola e sociedade, para sua função social e política, para a crítica à concepção da neutralidade científica e suas manifestações no tecnicismo pedagógico e, numa visão meramente instrumental da didática, para a crítica às condições de trabalho do professor, para a necessidade da sindicalização e fortalecimento das associações de classe.

Tratava-se, enfim, de proposições que evidenciavam uma potente compreensão e um firme compromisso, tanto no que tange a avançar no tratamento científico das questões em educação quanto no tocante a sua dimensão ético-política. A proposta era de colocar a educação a serviço da transformação social. Daí que, nos depoimentos dos entrevistados – guardada a pluralidade do modo de pensar dos educadores alusivo à concepção dialética –, no geral, a maioria recorria em suas análises às contribuições desse referencial, que, conforme salientado, não se contenta em compreender a realidade, mas procura organizar intencionalmente ações direcionadas à transformação das relações dominantes e à construção de uma hegemonia de homens livres e emancipados.

Para o pensamento crítico, a escola, na sua relação com a sociedade, é compreendida como elemento mais determinado que determinante. Com efeito, reconhece-se que essa determinação não é unidirecional e nem absoluta, mas dialética, de autonomia e dependência relativa. Existe, portanto, desse ponto de vista, no âmbito próprio da atividade escolar, da sala de aula e do trabalho do professor, um espaço especificamente escolar e pedagógico, ligado à apropriação da cultura e da formação das qualidades humanas, devendo ser trabalhado sempre em articulação com o contexto histórico no qual se realiza e partir de uma leitura crítica deste e do trabalho pedagógico.

Por essa compreensão ganha centralidade nas reflexões dos educadores sobre o conteúdo da didática o entendimento da prática social enquanto pressuposto e finalidade da educação; a necessidade de um tratamento não fragmentado entre teoria e prática pedagógica, mas sim da compreensão de seu caráter dialético, relacional e contraditório de negação e afirmação; o conteúdo didático se coloca para além dos métodos e técnicas de ensino; o ensino é entendido como síntese de múltiplas determinações e como uma atividade direcional procura-se articular a didática vivida com a didática pensada; sua especificidade é garantida pela compreensão e investigação contínua do processo ensino-aprendizagem de modo que se construam formas de intervenção crítica da prática pedagógica. Materializa-se o entendimento de que o trabalho didático não se reduz ao “como fazer”, mas está intimamente vinculado e ganha sentido pedagógico quando se articula ao “para que fazer” e ao “por que fazer” e “com quem fazer”.

Nos anos iniciais do movimento da didática crítica, a presença das pedagogias contra-hegemônicas se traduzia em especial pelos debates entre a pedagogia libertadora, a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a pedagogia histórico-crítica. Suas bases teóricas e teses constitutivas inspiraram um significativo número de educadores e estudiosos que se dirigiram de modo mais específico e sistemático à didática e ao seu objeto, o processo ensino-aprendizagem, e ao trabalho docente.

São sistematizações que se preocuparam em compreender a natureza e a dinâmica do trabalho docente no seu desenvolvimento histórico e no seu caráter de práxis, indicando ao mesmo tempo aos docentes subsídios de fundamentação teórica e sistemática do processo de ensino na escola (LIBÂNEO, 1990); que se voltaram para o entendimento da aula como principal objeto da didática e que se pautavam pela busca de um método de pensamento fundamentado na lógica dialética que supera a lógica formal e apresenta categorias de análises para que o pensamento se aproprie da realidade, traduzindo-se no movimento que parte da prática, toma-a como objeto de estudo, analisa, capta as conexões e volta a ela na forma de síntese (WACHOWICZ, 1991).

E, ainda, foram estudos que procuram compreender o ensino para além de seu caráter imediato e aparente, na medida em que se buscou explicitá-lo como uma totalidade concreta, pois é produzido socialmente como práxis, articulado às bases materiais da sociedade que se pretende transformar e que tem a sala de aula como sua expressão molecular, que entende o fenômeno do ensino como uma prática social/histórica, no cotidiano da escola, e procura esclarecer a especificidade das

contradições internas do ensino a partir dos conteúdos e método, da relação professor e aluno, do planejamento e execução, dos fins e controle (OLIVEIRA, 1992).

A preocupação com clara definição do objeto da didática se colocava quando nos estudos se observa que ele (o objeto da didática) não é nem o ensino, nem a aprendizagem, mas o ensino e sua intencionalidade – que é a aprendizagem –, tomados em situação, assim como na compreensão da indissociabilidade entre teoria e prática, (PIMENTA, 2005). Estudos que se propuseram a superar o caráter instrumental da didática, na medida em que buscaram compreendê-la a partir das contradições da escola capitalista pelo exame da avaliação/objetivos como uma das categorias centrais da didática (FREITAS, 1995).

Na década de 1990, com o avanço do projeto societal neoliberal e a crise do campo socialista, como também a manifestação desses acontecimentos no plano teórico e político, colocam-se desafios de toda ordem, notadamente às ciências sociais e humanas. A educação, espaço privilegiado dos interesses e projetos em conflitos, ressentirá de modo emblemático, particularmente, no terreno das ideias pedagógicas. Isto é objetivo, não podemos desconsiderar: desafios de superar as posturas relativistas e de negação do conhecimento objetivo são colocados aos educadores e pesquisadores.

No campo da pesquisa e do conhecimento em didática, todavia, o maior dos desafios é compreender no plano teórico as determinações das mudanças, notadamente, nos de 1990, assim como suas decorrências para a produção do conhecimento em didática. Pelos motivos já expostos, a concepção crítica da didática ganha nova centralidade. É preciso retomar seus pressupostos. Ter atenção aos problemas da relação pedagógica - constituída pela prática docente, pelo aluno, pelo conhecimento e o espaço escolar - e pesquisar nossa contemporaneidade educacional.

A realidade está num perpétuo vir a ser. Não é, assim, pela existência de novos problemas e desafios didático-pedagógicos que devemos assumir o entendimento de que a didática crítica não dá conta de contribuir com a superação deles. Descolar, na análise, os problemas pelos quais passa a escola, o ensino, a democratização real da educação escolar, de sua base de constituição histórico-político-social, e responsabilizar uma teoria, por mais potente que seja, pela existência ou superação destes, é assumir uma postura idealista da materialidade social, como também assumir uma postura de perplexidade e incertezas permanentes, e desconsiderar as possibilidades de se apreender a objetividade dos fenômenos, é se aproximar de um relativismo cético e

imobilizador. A postura crítica diante do caráter histórico-social do conhecimento e da ciência não deve ser confundida com a negação da possibilidade de apreensão da cientificidade dos processos.

Partimos do entendimento segundo o qual a didática crítica, a partir de suas bases ontológicas e gnosiológicas, nos oferece as possibilidades e os instrumentos heurísticos mais eficazes para a compreensão da educação escolar, da aprendizagem, do ensino, da docência na contemporaneidade, notadamente porque, nas proposições de uma didática de perspectiva teórica marxista, a pedagogia é assumida como a ciência *da* e *para* a prática educativa, portanto, parte-se dela, de suas indicações, desafios e problemas concretos e a *ela* se volta nos termos de uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto, assim como proposto por Saviani (1991).

A pós-modernidade entendida como ideologia do tempo tardo-capitalista, que tanto orienta a vida das pessoas no cotidiano de suas ações, nos seus modos de pensar, sentir e agir, como também direciona o pensamento, os estudos, as pesquisas para resultados que não esclarecem e evidenciam os problemas da realidade como eles concretamente são, eliminando as possibilidades de se dispor, de modo efetivo, de meios teóricos e práticos viabilizadores de ações que venham a contribuir para que esses problemas deixem de *ser* o que *são*, não nos parece de fato ser um avanço.

Assim entendemos que a *crítica* à didática crítica não é *crítica*, isto é, a crítica oriunda do modo pós-moderno de pensar não é *crítica*. A conclusão a que chegamos se respalda pela compreensão, segundo a qual uma crítica é *crítica* quando apreende os fenômenos na sua radicalidade em suas raízes. Mas onde estão e quais são essas raízes? Compartilhamos do entendimento de que a raiz do homem é o próprio homem; pensar assim é entender o homem como um ser histórico que se produz e se modifica em relação com os demais seres humanos como complexo das relações sociais.

Nestes termos, entendemos que podemos responder afirmativamente à tese que no decurso desta pesquisa procuramos defender, ou seja, compreendemos que as indicações assinaladas pelo estudo do objeto de investigação no seu conjunto nos permitem afirmar a validade, a pertinência científica das proposições contra-hegemônicas, notadamente, quando essas expressaram de modo mais sistemático as teses da concepção materialista histórico-dialética, nos estudos sobre a educação, o ensino, a escola, a sala de aula, o trabalho docente.

A decorrência desse entendimento para o enfrentamento dos desafios atuais da didática é que, ao contrário de cedermos ao discurso do relativismo e do antiontologismo, devemos isto sim, pesquisar a nossa contemporaneidade educativa, escolar e de ensino, buscando apreender e compreender as relações sociais que engendram e que dão determinada forma à materialidade do ensino em nossas escolas, orientando-nos por uma concepção de ciência que consiga reproduzir, no plano teórico e subjetivo, o modo objetivo de ser do fenômeno. Em outras palavras, pesquisar, aqui, é buscar apreender a sua lógica de constituição, identificar o que o objeto *é*, como chegou a *ser o que é*, quais as suas bases de sustentação e *tendências de modificação*.

Cabe àqueles que se dedicam à atividade de compreensão da realidade colocar o pensamento em movimento, fazê-lo aberto pela interrogação do real, pelo questionamento da realidade e dos problemas que desafiam a contemporaneidade, pois o caráter histórico-social do conhecimento nos impõe a necessidade do exercício contínuo de aproximação, sempre inesgotável, porém objetiva, da realidade. O esforço será o de nos aproximarmos cada vez mais da verdade objetiva sem nunca a esgotar.

Mas, no que compete à especificidade da didática, e qual sua relação com a Pedagogia? Nossa indicação não se constitui em uma nova proposta de didática. A perspectiva crítica da didática, em especial, a pedagogia histórico-crítica é portadora de categorias e teses que nos permitem apontar possíveis caminhos para que a didática venha efetivamente assumir o seu papel no processo de formação humana.

3. A pedagogia e a didática: uma relação indissociável na formação humana

A educação acontece imbricada ao processo de autocriação do homem. Este se humaniza pelo processo da objetivização e apropriação dos produtos de sua atividade vital. A educação, portanto, acontece coetânea ao processo de formação humana. Formação essa que se dá no imbricamento, na síntese das singularidades, constitutivas da individualidade humana no seu processo de interação com as forças socioculturais reais em movimento; assim, ela se realiza como processo intersubjetivo, pois acontece com o entrelaçamento do homem enquanto ser individual e social. Ela está sempre vinculada, desse modo, a finalidades, aos interesses das classes e grupos em conflito.

A decorrência desse entendimento para os estudos pedagógicos, para os objetivos da formação e do processo ensino-aprendizagem é que, se o homem é síntese do conjunto das relações sociais, depreende-se que ele se faz *homem* nas relações que

contrai com os outros homens e consigo mesmo na produção de sua vida; isso significa que, para ele se tornar homem, necessita incorporar em sua própria subjetividade formas de comportamento, modos de pensar, sentir e agir e ideias criadas pelas gerações anteriores e reelaboradas por ele e com aqueles com quem se relaciona. Assim, para que se desenvolva na sua plenitude, ele precisa ser formado, precisa ser educado.

Aqui, ganha sentido e se clarifica a proposta de didática que poderá contribuir com o processo de humanização dos indivíduos: *uma didática que valorize a apropriação da cultura historicamente produzida*. Por esse entendimento, coloca-se aí a necessidade de se pensar e compreender a dialética presente na relação entre pedagogia e didática como condição para se pensar objetivamente as *mediações* presentes nessa relação, assim como suas *especificidades*. Se a finalidade da educação é a formação humana, e se esta se faz pela apropriação crítica da cultura, sua especificidade reside, dessa forma, nos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos e símbolos que deverão ser incorporados pelos indivíduos como necessidade à conquista de sua humanidade.

Nosso entendimento é o de que a pedagogia, como teoria da educação, se dirige de modo intencional e sistemático para o problema da relação educador-educando de modo geral e, no caso específico da escola, para a relação professor-aluno, encaminhando o processo ensino-aprendizagem. Em função dessa especificidade objetiva da educação, a pedagogia só pode ser a ciência *da e para* a práxis educativa. A problemática concreta da educação, portanto, da formação humana, de sujeitos, é o ponto de partida e de chegada. Constitui-se no ponto medular, central, da reflexão pedagógica.

Uma correta e conseqüente compreensão da práxis pedagógico-didática deverá ter atenção para o fato de que: 1) toda prática tem sua expressão e fundamentos numa concepção de mundo, de homem, de conhecimento; portanto, com a práxis pedagógica não será diferente. Seu esclarecimento racional e crítico só se fará pelos pressupostos teóricos da pedagogia como ciência *da e para* a práxis educativa; 2) a transformação das práticas educativas e pedagógicas dependerá, em especial, de duas condições: a compreensão dos pressupostos teóricos que as fundamentam e as organizam e das condições objetivas nas quais elas acontecem; 3) a prática como atividade histórico-social e intencional, em face do movimento da realidade, precisa estar constantemente corrigindo-se, redirecionando-se com vistas à formação humana, ao seu processo de

emancipação, assumindo, desse modo, sua responsabilidade social e crítica; 4) como ciência da educação, a pedagogia tem a tarefa de investigar e compreender as teorias implícitas à prática e, pela crítica, fazer a mediação de sua transformação.

A especificidade da didática como teoria do ensino consistirá em garantir que a experiência cultural seja transmitida às novas gerações de modo intencional, organizado e sistemático, pela mediação do trabalho do professor de modo que os estudantes se apropriem criticamente e tenham condições de elevar o seu pensamento sobre o objeto estudado ao nível da síntese.

A finalidade do ensino é a aprendizagem significativa dos educandos, portanto, é razoável que a didática se atenha ao entendimento de quem é o aluno; que se volte para conhecê-lo na sua constituição histórico-social; para saber como este aprende, como acontece a formação dos conceitos, quais são os seus reais interesses e necessidades; o que pensa, o que sente, como age-reage; o que sabe, o que o mobiliza para a aprendizagem, o que precisa saber; como se relaciona consigo mesmo e com os outros.

Entendemos que apropriação dos conhecimentos pelos educandos se faz pela mediação dos adultos. Na educação escolar essa tarefa corresponde centralmente ao professor e, para o cumprimento satisfatório desse papel, ele precisa ter uma aguda consciência pedagógica, avançada e crítica. A contribuição da didática na formação do professor será, portanto, efetiva na medida em que oportunize a elevação de seu pensar empírico, abstrato da docência, ao pensamento teórico desta. Este, sim, permitirá ao professor – por uma visão relacional, orgânica e crítica de seu trabalho – colaborar com a aprendizagem dos alunos.

A formação teórico-científica deverá colocar os educadores em condições de refletir; de se questionar acerca de questões vitais *do* e *para* o exercício crítico da atividade docente. O educador deverá se perguntar sobre em que consiste a sua atividade; qual é o sentido dela; o que pensa da sociedade em que vive; o que sabe a respeito de sua profissão; como a vê e como se vê na docência; o que ensina, como ensina e com que fins; o que precisa saber para realizar com coerência e eficácia a sua prática pedagógica; como aprende a ser professor; como age e reage nas situações de ensino; como entende a sua relação com seus pares e com a escola na qual trabalha; como vê a si e o aluno; como entende a sua relação com este e com o conhecimento; o que a forma como o aluno aprende demanda para seu trabalho e formação. Para essa

tarefa, é posta a exigência de uma apurada consciência pedagógica. Entendemos que três condições se colocam de modo imprescindível.

A primeira condição é que o profissional (professor) necessita de uma visão ampliada e aprofundada da dinâmica social concreta. Não se trata de ser economista, nem historiador, mas de um profissional capaz de conjugar o conhecimento do modo de produção capitalista com a sua particularização, ou seja, a sociedade brasileira e, no caso, a educação, os processos de formação humana na relação com esse contexto mais amplo.

A segunda, imbricada na primeira, é que os professores necessitam conhecer as mais significativas mediações que inter-relacionam as questões da educação escolar, da aprendizagem, do ensino, da docência, com as expressões gerais do Estado brasileiro, por meio das várias políticas sociais – públicas e privadas – e seus rebatimentos nos processos políticos, cultural-educacionais propiciadores de uma nova hegemonia. O conhecimento dessas políticas sociais é imprescindível para que o profissional possa compreender as condições nas quais realiza o seu trabalho, localizando o alcance e os limites da sua própria atividade profissional.

A terceira condição refere-se ao domínio do conhecimento sobre a atividade profissional que desenvolve. O professor precisa se apropriar criticamente do conhecimento produzido sobre sua atividade, sobre a educação, sobre a escola, sobre o processo ensino-aprendizagem, compreendendo as várias tendências, concepções e enfoques, suas divergências, principais polêmicas e desafios; dominando os conhecimentos teórico-científicos e didático-pedagógicos, a legislação da área, os planos de educação (nacional, estadual e municipal), a escola, sua relação com a sociedade e sua função social.

Com efeito, essas condições só poderão ser garantidas mediante os requisitos necessários à formação da consciência pedagógica apresentados por Saviani (2010), quando o autor aponta para a necessidade de uma boa formação inicial provida nas universidades em cursos de longa duração; condições adequadas de trabalho em que os professores disponham das possibilidades de estudos permanentes e de organização didático-pedagógicas das atividades necessárias a um ensino eficaz, portanto, de uma aprendizagem significativa; participação na organização sindical dos docentes que lhes possibilite potencializar as lutas pela formação e condições de trabalho.

Pensar essas questões é incidir na problemática da educação e do ensino realizado nas instituições escolares brasileiras, mas é, também, compreender quais são as relações sociais e políticas instituidoras da conjuntura educacional com a qual nos defrontamos. E para essa tarefa, a pedagogia, como ciência *da e para* a práxis educativa, herdeira do referencial marxiano se erige como ciência pautada em uma visão orgânica e sintetizadora. Clarificando e jogando luzes nos processos de formação fetichizados que impedem o desenvolvimento livre e universal dos homens, portanto, de sua plena formação. Por esse caminho, “a pedagogia ganha condições de assumir a perspectiva ontológica, apreendendo a educação, isto é, o processo de formação humana, como o contínuo movimento de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história [...]” (DUARTE; SAVIANI, 2010, p. 432).

Nesse sentido, entendemos que o papel da didática não é menor, pois, na medida em que é teoria, é ciência do ensino, exercerá a mediação entre as finalidades da formação humana e a organização das condições de ensino potencializadoras e mobilizadoras da aprendizagem crítica. Essa é tarefa que exige o emprego das mais complexas e refinadas capacidades humanas, como a análise, a reflexão, a crítica e a síntese. Por meio dessas exigências, a didática se liberta do viés aplicacionista do ensino e se erige como pensamento científico, propiciador das condições didático-pedagógicas, coerentes e eficazes com a elevação do pensamento sincrético do aluno à visão de síntese dos fenômenos estudados.

Ao pensamento pedagógico e didático cabe a tarefa de explicar a prática educativa e o ensino como fenômenos complexos e sínteses de inúmeros condicionalismos. Contudo, fecundando essa análise, questões antigas e carregadas de sentidos na atualidade precisam ser retomadas com vigor e rigor pedagógico: Que sociedade queremos? Qual concepção de educação melhor nos ajuda no processo de construção dessa sociedade? Qual é a função social da escola nas suas várias modalidades? Como é o ensino hoje? O que faz que ele *seja do modo que é*? A que necessidades ele atende? Como ele pode deixar de *ser o que é*? Como torná-lo crítico e criativo? A apropriação da cultura tem um papel importante no *vir a ser* das práticas educativas? Quais as possibilidades emancipatórias destas?

Este estudo tem o propósito de contribuir para que os profissionais da educação, a partir de uma atitude de vigilância crítica, busquem construir coletivamente as condições imprescindíveis de sua autonomia intelectual, pois assim terão condições

mais propícias para livrar-se das expressões ideológicas do capitalismo e, pela autonomia intelectual, fazer opções por teorias mais potentes e coerentes com as finalidades do ato educativo, como também de assumir compromissos ético-políticos de colocar a ciência pedagógica a serviço dos processos emancipadores da atual condição humana.

REFERÊNCIAS

DUARTE, Newton; SAVIANI, Demerval. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 45. Campinas: Autores Associados. set./dez. 2010.

FREITAS, Luis Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

LIBÂNEO, José Carlos. *Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente: estudo introdutório sobre pedagogia e didática*. 1990. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. *A reconstrução da didática: elementos teórico-metodológicos*. Campinas: Papirus, 1992.

PAULO NETTO, José. Posfácio. In: COUTINHO, Carlos Nelson Coutinho. *O estruturalismo e a miséria da razão*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação*. Campinas: Autores Associados, 2010b. (Coleção Memória da educação).

WACHOWICZ, Lílian Anna. *O método dialético na didática*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1991.