

# UMA BREVE ANÁLISE DOS FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E METODOLÓGICOS DA DIDÁTICA

Célia Smarjassi<sup>1</sup>, José Henrique Arzani<sup>2</sup>

**Abstract:** This article proposes a discussion on the foundations of Didactics as a pedagogical field and its historical and methodological aspects. The objective that guides the construction of this reflection lies, mainly, in the contemporary trends of didactic foundations, especially in the question of the latent epistemology in its exercise as an important aspect for an adequate understanding of the teaching actions. After a brief exposition on epistemology and didactics, a succinct rescue of its foundations is advanced from a historical approach to the present. The consequent conclusions of the considerations made on the contemporary question of the trends and foundations of didactics, diligently investigated reveal that since its creation by Comenius, it has crossed and crosses history and time marked by advances and setbacks, but determined in a process of non-accommodation in the investigation of installed problems, where teaching performance is often found, and in this way, advancing knowledge to overcome problems located in the historical context.

**Keywords:** didactics, epistemology, contemporary trends.

**Resumo:** O presente artigo propõe uma discussão sobre os fundamentos da Didática como campo pedagógico e seus aspectos históricos e metodológicos. O objetivo que norteia a construção desta reflexão recai, prioritariamente, sobre as tendências contemporâneas dos fundamentos da didática sobretudo a questão da epistemologia latente no seu exercício como importante aspecto para uma compreensão apropriada das ações de ensino. Após uma breve exposição sobre epistemologia e didática, se avança a um sucinto resgate dos fundamentos desta a partir de um enfoque histórico até à atualidade. As conclusões consequentes das considerações tecidas sobre a questão contemporânea das tendências e fundamentos da didática, investigadas diligentemente revelam que desde sua criação por Comênio, ela atravessou e atravessa a história e o tempo marcada por avanços e retrocessos, porém determinada em um processo de não acomodação na investigação dos problemas instalados, onde o desempenho do ensino muitas vezes se encontra, e desse modo, avançar no conhecimento com intuito de superar problemas situados no contexto histórico.

**Palavras-chave:** didática, epistemologia, tendências contemporâneas.



O objetivo que norteia a construção desta reflexão recai, prioritariamente, sobre as tendências contemporâneas dos fundamentos da didática como ciência da práxis, ou seja, como área da Pedagogia que estuda o fenômeno do ensino, foco de interesse da mesma. Nesse sentido, constitui-se ferramenta interessante para a prática docente, pressupondo que no atual contexto defende-se uma ação comprometida em levar a efeito uma educação inclusiva e emancipatória.

Todavia, uma onda de neopracismo vem colocando aspectos didáticos da profissão docente em discussão centralizando discursos ligados à modismos como o das metodologias ativas em seus diferentes formatos, veiculadas e defendidas muitas vezes como sinônimo de didática, desprovidas de reflexão, externando inclinação para os princípios neoescolanovistas do 'aprender a aprender'. Em razão disso, torna-se urgente rever os fundamentos da Didática como campo de conhecimento privilegiado da Pedagogia para o desenvolvimento da atividade docente. Nesse sentido, não podemos deixar de ressaltar a questão da epistemologia latente no

<sup>1</sup> Célia Smarjassi, Doutora em Educação Escolar pela UNESP, Brasil. E-mail: [celsmarjassi@hotmail.com](mailto:celsmarjassi@hotmail.com)

<sup>2</sup> José Henrique Arzani, Mestrando em *Scienze Pedagogiche*, Università degli Studi di Torino, Turim, Italia. E-mail: [henriquearzani@hotmail.com](mailto:henriquearzani@hotmail.com)

exercício da Didática como importante aspecto para uma compreensão apropriada das ações de ensino. Assim, após uma breve exposição sobre epistemologia e a didática, avançaremos em direção a um sucinto resgate dos fundamentos desta a partir de um enfoque histórico até à atualidade.

No que concerne a Epistemologia, optamos por não adentrar em uma profunda reflexão, devido ao foco de nossa reflexão, bem como, baseado na afirmação de Japiassu (1968, p. 23), no qual afirma que “pouco se sabe sobre qual realmente é seu estatuto”, aliado ao fato de que “não existe sequer um acordo quanto a natureza dos problemas que ela deve abordar”, fazendo-nos contemplar uma significação de tipo rígida e única, de conseqüente caráter flexível e interdisciplinar.

Em nossas considerações, vamos nos ater à noção mais simples concernente à restrição da epistemologia como discurso (*logos*) sobre a ciência (*episteme*), logo, uma filosofia das ciências que compreende o estudo crítico dos princípios, das hipóteses, e dos resultados das diversas ciências a qual busca a origem lógica, seu valor e seu alcance, os quais são objetivos do conhecimento. Nesse sentido, postulamos pelo enfoque que, em seu pano de fundo incorpora uma tradição filosófica, ou seja, é tributária de pressupostos filosóficos. Por conseguinte, defendemos que a prática da Didática carrega em seu bojo, de forma explícita ou implícita um subsídio filosófico latente. Sobre isso, Machado (2011, p. 7) assevera que:

As estreitas relações entre Epistemologia e Didática são naturais e imediatas: o modo como pensamos sobre o conhecimento influencia diretamente ações docentes como organizar o currículo, escolher os materiais didáticos, planejar as atividades, avaliar os resultados etc.

Em outras palavras, a didática refletida na prática docente “configura-se na epistemologia da prática profissional o conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (Tardif, 2004, p.255). Isso posto, fica patente a pertinência de se perscrutar a concepção epistemológica presente na Didática a fim de distinguir qual é o conjunto de saberes e crenças mobilizados e admitidos pelos docentes em suas interações humanas. Tal configuração pode revelar a didática “como elo tradutor de posicionamentos teóricos em práticas educacionais” (Luckesi, 1984, p.30).

Feitas tais considerações, dedicaremos nossa atenção à Didática e em seu percurso de modo seletivo, pois será privilegiado apenas alguns dos pensadores que consideramos mais relevantes e que se alinham à nossa reflexão. Seguidamente, se colocará em relevo sua reprodução no âmbito da educação nacional no que tange à sua implantação nos cursos de formação de professores a nível superior explícito nas propostas pedagógicas com repercussão nos enfoques didáticos disseminados.

O prelúdio teórico da Didática como ação humana é munida de pressupostos teóricos manifestando-se em diferentes caminhos, desde sua origem até os dias atuais. Desse modo, revela-se como uma ciência ainda em construção devido às muitas interrogações que a provoca e a coloca em movimento. À vista disso, inevitavelmente desperta-nos a indagação sobre a clássica definição de didática a qual dentre muitos autores que foram questionados em pesquisa por Pimenta e outros, optamos pela conceituação apresentada por Libâneo (1989, pp.139-140) que aponta para uma didática sob constante pesquisa.

A Didática, enquanto diretriz para a prática educativa, lida com procedimentos e meios educativos envolvendo princípios orientadores, buscando nas pesquisas e nas formulações já conhecidas e reinterpretadas dentro da ética crítico - social; implicações sócio – culturais e psicológicas; seleção e organização de matérias, suas exigências epistemológicas específicas e seus valores axiológicos; formas didáticas; compromisso docente, exigências disciplinares etc.

No entanto, o caminho percorrido para se alcançar, ou, se aproximar dessa perspectiva não se dá rapidamente, nem adquire consensualidade, como veremos no decorrer de nossa explanação.

O termo didática é professado desde a Grécia antiga e denotava 'ensinar', 'instruir', 'fazer aprender'. Avançando no tempo, encontramos a concepção de instrução consubstanciada na *Ratio Studiorum*, originária da Europa, onde vislumbrava a formação do homem universal, humanista e, principalmente, cristão. Esse compêndio, continha como fundamento um ensino humanista de cultura geral e enciclopédica, fundamentado na *Summa Teológica* de São Tomás de Aquino. Destarte, sua ação pedagógica reverberava em formas dogmáticas do pensamento priorizando o estudo privado, disciplina rígida, aulas expositivas, memorização através da repetição e estímulo à disputa entre os pares. Vale ressaltar que a metodologia (e não didática) apresentada no *Ratio Studiorum*, prevaleceu no Brasil até 1759 quando da expulsão dos jesuítas.

Será em 1633, que Comênio, educador tcheco, apresentará sua clássica obra *Didática Magna* definindo a didática como sendo a "arte universal de ensinar tudo a todos". Nessa obra o autor explana sua tese realçando, pela primeira vez, o aspecto sistemático da didática, projetando em cenário mundial um importante avanço para a Educação com uma proposta de reforma da escola e do ensino introduzindo as bases de uma pedagogia que valoriza a arte de ensinar, em outros termos, a didática. Em muitos aspectos, sua tese de ensinar tudo a todos e dos processos intuitivos de aprendizagem, ainda soam como atuais, inspirando um novo modelo de ensino em contraposição ao pensamento pedagógico predominante, até então, por intermédio da concepção jesuítica.

Todos esses pensamentos a respeito de como ensinar, de algum modo ainda se manifestam em nossos dias muitas vezes equivocadamente através da didática. Com um salto temporal, a partir de 1934, a didática consolida-se nos cursos de formação de professores como uma disciplina alinhada à Pedagogia Tradicional, de base epistemológica positivista. Consequentemente, assumindo uma postura meramente instrumental por meio de um conjunto de regras com vistas a garantir aos futuros professores orientações compatíveis com a filosofia (positivista) pedagógica em vigor, e, em muitos aspectos, equiparando-se às vertentes religiosas de ensino. Desse modo, a Didática alinhada a Pedagogia Tradicional, caracteriza-se pela dicotomia teoria/prática em que fica externada a crença na prática como aplicação da teoria, e o ensino como veículo eminentemente ideológico pois expressa o caráter disciplinatório da educação no que diz respeito a adaptação não-crítica dos sujeitos.

Contudo, o processo de avanço da didática é marcado pelo movimento escolanovista, também de vertente positivista, sendo lançado no Brasil por Anísio Teixeira, cuja premissa defendia princípios democráticos ao deslocar o professor do centro do ensino colocando o aluno como protagonista de sua aprendizagem. Surge, então um eferescente entusiasmo pedagógico explícito por meio do ativismo pedagógico, supervalorizando, portanto, o processo de construção

do conhecimento por parte do sujeito (aluno) em detrimento da posição do professor como detentor do conhecimento. Essa tendência atribui ao professor o papel de mediador, o que, de certo modo, secundariza o seu papel com a introdução de formas mais livres de aprendizagem. À vista disso, edifica-se a defesa do 'processo' em detrimento do 'produto', culminando com uma crise instalada por conta dos efeitos identificados na Pedagogia Nova, devido em partes ao seu projeto de desenvolvimento de sujeitos para a participação na modernização da sociedade resultando em uma didática que se desdobra em direção a uma compreensão desacertada.

Prosseguindo com ações acríicas, a Pedagogia Tecnícista, similarmente assentada em princípios positivistas, de cunho behaviorista, defende princípios instrucionais pré-definidos e elaborados tecnicamente na busca pela eficiência instrumental com efeitos previsíveis de renovação da didática. Essa abordagem encontra guarida nos tecnocratas e militares como caminho para acelerar o desenvolvimento econômico, daí a legitimação da exaltação à racionalização do processo produtivo, por meio da organização do trabalho e a defender da neutralidade científica como meta para se obter racionalidade, eficiência e produtividade. Nesse sentido, o professor fica reduzido a um mero técnico. Aliado a isso, a Didática é excluída do patamar de Ciência passando a ser enquadrada como tecnologia educacional. Subjacente a essa ideia encontra-se a ideologia reprodutivista, mas que não passa despercebida por críticos educacionais.

No final da década de 1970 e alvorecer da década de 1980, é aventada, ainda que vista com certo receio, a ideia de uma prática docente comprometida com a transformação da sociedade com vistas a suplantar os resquícios de autoritarismo ainda presentes no quadro educacional, revelando seu caráter sócio-político. Essa tendência progressista baseada em uma análise crítica contemporânea dos fundamentos da Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos encontra-se assentada em referenciais teóricos do materialismo histórico dialético, no que se refere a método e *práxis*.

Saviani (1991) esclarece que as teorias críticas-reprodutivistas não possuem uma proposta pedagógica, pois apenas se reduzem a explicar o mecanismo de funcionamento da escola constituída por meio de seu caráter reprodutivista, portanto, impedidas de transformá-la. Seu valor é reconhecido por trazer à tona os determinantes materiais que impedem a escola de propiciar uma educação de qualidade mais efetiva, contudo, ainda que traga em seu bojo um avanço indiscutível ao denunciar o conteúdo ideológico do ensino, mais uma vez, os efeitos dessa vertente são questionados por supervalorizar o conteúdo político e negar a multidimensionalidade da didática ao negligenciar a sua especificidade pedagógica contemplada em outras dimensões.

Demerval Saviani apresenta sua Pedagogia Histórico-Crítica sendo a base epistemológica dessa vertente ancorada nas concepções do método dialético de elaboração do conhecimento, fundamentalmente em Marx, cuja premissa assenta-se na interpretação da realidade, a visão de mundo e a *práxis*. Ao conceber o homem como um ser histórico, o pensamento em movimento é parte importante do processo, no sentido de captar as múltiplas contradições, muitas vezes, escamoteadas na realidade. Em vista disso, salienta-se o valor atribuído à consciência dos condicionantes histórico sociais da educação. Outro aspecto relevante dessa vertente é a valorização da transmissão dos conteúdos científicos, sem, entretanto, ser conteudista. Sobre isso, Saviani (1991, p.66) afirma que "(...) os conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se torna numa farsa." Assim, reafirma a importância de viabilização das condições de transmissão – assimilação crítica dos conhecimentos sistematizados historicamente elaborados.

Visando ao desenvolvimento dos educandos, essa vertente estimula o papel ativo do professor, o diálogo entre os envolvidos, qual sejam, professor – aluno; aluno – aluno como agentes sociais que dialogam com a cultura acumulada historicamente. Em vista disso, promove uma aprendizagem significativa para todos, resultando em uma educação transformadora e emancipatória contribuindo para a superação dos déficits educacionais e sociais.

De acordo com Saviani (1991), é por meio da reflexão crítica sobre a realidade histórica concreta que o educador poderá passar do senso comum à consciência filosófica, e, desse modo, exercer a *práxis*, a educação como prática social. Para tanto, é preciso considerar as relações entre Pedagogia e Didática e a natureza do trabalho docente como momentos indissociáveis. Em síntese, a tônica da Didática na Pedagogia Histórico-Crítica defende a escola inserida com a prática histórico - social cuja tarefa seja a de propalar conhecimentos sob o ponto de vista crítico por meio da mediação entre indivíduo e sociedade, entre o aluno, ser concreto, e o conhecimento historicamente acumulado. Assim sendo, a Didática imprimida à prática pedagógica poderá conduzir o aluno a se apropriar do conteúdo de sua cultura e, assim, passar do senso comum à consciência filosófica, ou seja, para um saber criticamente construído. Enfim, a Didática não se resumiria ao domínio técnico – prático, à competência profissional, mas se transformaria num instrumento lógico – metodológico de abstração de contextos pedagógicos reais.

Atualmente assistimos a uma desenfreada ascensão de políticas mercadológicas ajustadas aos princípios neoliberais que valorizam o praticismo desprovido de fundamento teórico. O neotecnicismo emerge com notável vigor transformando instituições educacionais em fábricas de produção de profissionais em série para serem inseridos no mercado e, assim, atenderem as exigências da economia atual. Sob essa ótica, a docência se reduz a desenvolver prática sem essência teórica resultando em uma rápida ascensão de formação docente precária e por outro lado, o avanço de uma capacitação de professores completamente alheia, distorcida e esvaziada de princípios educacionais. Esse trabalho de reorientação do trabalho docente frequentemente é realizado por empresas de consultoria que nem sempre dispõem de profissionais comprometidos com a educação, mas compromissados com as necessidades rasas e imediatas do mercado potencializando a fraca formação dos futuros professores.

Desse modo, torna-se premente reconhecer a didática com toda a complexidade que lhe é inerente, sobretudo, por conta da “democratização” da escola pública, as transformações socioculturais, o desenfreado avanço tecnológico que propicia a chamada sociedade da informação, a conclamar para uma ação docente professores capazes de enfrentar os desafios com as devidas proposições que o momento exige.

Por sorte, ainda desfrutamos em cenário nacional de educadores comprometidos com a genuína Didática que se dedicam a estudá-la e pesquisá-la no sentido de repensá-la e apresentá-la a comunidade educacional como um possível caminho para que o ensino ocupe o papel de possibilitar a inserção do indivíduo na sociedade, conforme previsto na Carta Magna brasileira por meio do artigo 22.

Embora entendemos idade contemporânea como o momento histórico cujo marco concede à Revolução francesa, de 1789 até os dias atuais, no que se segue, nosso deslocamento recairá para o objetivo mais específico desse artigo, ou seja, para as tendências e fundamentos da didática contemporânea. Em razão disso, tomar as tendências e fundamentos da didática contemporânea como objeto de estudo, implicará em fazer um recorte espaço-temporal situando-nos na década de 1980 como um marco para ressignificação e reconfiguração

do campo científico da Didática em permanente construção. Esse momento, dividido entre entusiasmo e preocupação, é inegável, tendo sido germinadas muitas pesquisas e trabalhos que foram gestados e trazidos à luz, trazendo consigo, a firme convicção na didática como veículo capaz de iluminar a elaboração de um projeto político que vise uma educação transformadora.

A primeira tendência contemporânea a se contrapor ao retorno da perspectiva pragmática, logo, instrumental, difundida sem qualquer reflexão crítica sobre a mesma no panorama nacional é a chamada Didática Fundamental apresentada por Candau (1983). Dotada de pressupostos teóricos críticos donde alerta para se reconhecer as relações e contradições presentes na educação, a pesquisadora defende a didática enquanto reflexão sistemática sobre a prática educativa que acontece na escola e em sala de aula. Nessa lógica, busca caminhos que possibilitem repensar os eventuais problemas oriundos da prática pedagógica, por esse motivo a defesa por uma didática que valorize o relacionamento interpessoal e, que dignifique seu caráter multidimensional por meio das dimensões político social, humana e técnica, que se concretizam através do relacionamento interpessoal.

Sob o prisma da Didática Fundamental a reflexão compreende a contextualização da prática pedagógica através das experiências concretas. Nesse processo, não se concebe a opção da neutralidade, pois a relação teoria e prática representa o ponto fulcral da Didática em seu caráter de responsabilidade com a transformação social devido a íntima relação entre educação e sociedade, muitas vezes ignorada pelos docentes.

A Didática Fundamental deteve ampla repercussão nos debates acadêmicos como uma importante contribuição para se repensar a didática, até porque, em seu intento, a idealizadora dessa vertente, não colocou a dimensão técnica como superior às demais dimensões humana e político-social. Caracterizada por se desenvolver em três dimensões, daí ser denominada multidimensional, se concretiza mediante o relacionamento interpessoal entre todos os atores envolvidos. Dentre muitos aspectos que a caracteriza, a pesquisadora defende a efetividade de uma ação de ensino que favoreça a contínua relação intrínseca entre teoria e prática. Como processo intencional, deve-se considerar as individualidades dos alunos, ou seja, considerar o aluno como um ser humano com habilidades e dificuldades distintas. A dimensão político-social exprime-se por meio da solicitude ao considerar os elementos que influenciam a aprendizagem, por isso o compromisso em propiciar uma educação que favoreça a inserção do aluno como membro participante da sociedade contribuindo para sua ascensão e desenvolvimento.

No que diz respeito à dimensão técnica, compreende a definição de objetivos, seleção de conteúdo, técnicas e recursos de ensino, processo de avaliação, técnicas de avaliação, planejamento de curso dentre outras atividades contempladas para o exercício do ensino. Contudo, dimensão técnica, distante de se reduzir a simples aplicação de regras, traz em seu âmago uma concepção de ensino como ação intencional, sistemática, comprometida em criar condições que viabilizem a aprendizagem. Tal proposta, contudo, sofreu contundentes críticas por conta da inserção da dimensão técnica, sendo por isso acusada de esvaziamento da Didática.

Pimenta (2019) em seu provocante artigo *As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal*, apresenta diferentes movimentos de reinvenção da didática na contemporaneidade, especialmente a partir da década de 1990. No entanto, uma preocupação ainda é imposta, qual seja, os pressupostos teóricos e práticos que devem ser lançados para identificar, organizar e apresentar um estatuto de cientificidade à didática. Corolário dessa inquietação, uma outra aflição se instala, pois o estatuto de

cientificidade tão reclamado exige que se identifique com clareza a identidade epistemológica imanente da Didática.

Em ampla pesquisa sobre a temática em questão, Pimenta (2014), apresenta aspectos reveladores da construção da identidade epistemológica da didática que germinam e florescem através do constante exercício reflexivo do professor sobre sua prática. Houssaye, citado por Pimenta, (2014), imprime a tese que versa sobre a construção do saber didático derivado do uso do *Diário de Bordo* em que são registradas observações sistemáticas das experiências vividas no contexto da prática docente, para posterior reflexão. Contudo, se todo esse registro não for tomado como objeto de investigação, corre-se o risco de se perder ricas oportunidades de reconhecimento e valorização desse material como ponto de partida para “o ensino escolar enquanto prática social e, como objeto de estudo da didática” (Pimenta, 2014, p. 24).

Desse modo, se delinea as novas tendências da pesquisa em didática que tomam o ensino em situação e a importância do método de registro de memória das práticas. Assim, por outra perspectiva, avulta o entendimento do ensino como objeto da didática. Em outras palavras, pensar a identidade epistemológica da Didática requer tomar como princípio a reflexão da teoria a partir da prática e isso se dá por meio de uma atividade dialética sobre a ação/teoria que volta para a prática reconfigurada e vice-versa.

Por esse ângulo, projeta-se o trabalho do professor como intelectual, pois, na ação, iluminada pela teoria e, por ela (a prática) renovada, o professor desempenha reflexão crítica sobre seu trabalho de ensinar redundando na prática social transformadora. De consequência, flui o movimento vivo e constante da dialética teoria/prática e prática/teoria que reincide na ressignificação da Didática, na sua reconfiguração. Sob essa lógica, explicita-se a tese da Didática que tem no ensino seu objeto de investigação. Conclui-se, portanto, o entendimento de tomar o ensino como o exercício de prática social, partir da investigação da prática e a ela retornar, desta feita, renovada, reconfigurada. Nessa concepção, assistimos ao nascimento do professor como intelectual, não mais como mero operacionalizador de técnicas.

Sob essa égide, entendemos que, do professor é reclamado uma postura filosófica em relação ao seu trabalho de ensinar. Conforme ressalta Rios (2011), o olhar filosófico sobre o objeto se estabelece sob três pilares: largo, claro e profundo. Largo no sentido de ser amplo, não delimitar horizontes, mas ir até onde a vista possa alcançar; claro na acepção de olhar a realidade e de enxergar nela todo seu contexto histórico, cultural, social, em sua multi/interdimensionalidade, multi/interculturalidade, com todos os percalços que nela estão contidos, ou seja, limpar todas as arestas tirando a trave dos olhos; profundo, no sentido de ir fundo na observação da realidade e apreender suas contradições, portanto, sair da superficialidade já que quando olhamos para um iceberg, não o vemos em sua totalidade, pois o que se apresenta na superfície representa muito pouco do que ele realmente é fazendo-se necessário mergulhar profundamente para captar sua real dimensão.

Sob o ponto de vista filosófico, adentramos no conceito de professor reflexivo cunhado por Schön (2000), ao emitir parecer sobre a racionalidade técnica como uma epistemologia da prática derivada da filosofia positivista, que insiste em se estabelecer nas próprias fundações da universidade moderna, dedicada à pesquisa, sinalizando um forte retrocesso. Vejamos a observação quase poética, mas extremamente filosófica, ilustrativa apresentada por Schön (2000):

Na topografia irregular da prática profissional, há um terreno alto e firme, de onde se pode ver um pântano. No plano elevado, problemas possíveis de serem administrados prestam-

- 88 -

se a soluções através da aplicação de teorias e técnicas baseadas em pesquisa. Na parte mais baixa, pantanosa, problemas caóticos e confusos desafiam técnicas. A ironia dessa situação é o fato de que os problemas do plano elevado tendem a ser relativamente pouco importantes para os indivíduos ou o conjunto da sociedade, ainda que seu interesse técnico possa ser muito grande, enquanto no pântano estão os problemas de interesse humano. O profissional deve fazer suas escolhas. Ele permanecerá no alto, onde pode resolver problemas relativamente pouco importantes, de acordo com padrões de rigor estabelecidos, ou descerá ao pântano dos problemas importantes e da investigação não rigorosa?

Tal dilema tem duas fontes: em primeiro lugar, a ideia estabelecida de um conhecimento profissional rigoroso, baseado na racionalidade técnica, e, em segundo, a consciência de zonas de prática pantanosas e indeterminadas, que estão além dos cânones daquele conhecimento (Schön, 2000, p.15).

Uma segunda onda crítica postula pela ressignificação da didática fundamentada no materialismo dialético. A dinâmica de ressignificação da didática postula pelo seu compromisso com os resultados do ensino voltados para a educação inclusiva e emancipatória aonde nessa perspectiva, o professor é o protagonista pelo empenho em reafirmar a unidade teoria e prática. Para tanto, é imprescindível possuir uma sólida formação teórica capaz de colocar em prática as condições de uma educação humanizadora.

Senão vejamos o que nos fala Pimenta (2019, p. 28):

Para melhor compreender as propostas da didática crítica foi necessário ressignificar a compreensão das relações entre educação como práxis social, a pedagogia como ciência dialética que estuda a práxis educativa e a didática crítica na formação da práxis educativa e a didática crítica na formação da práxis docente e nos processos dialética da ensinagem.

Sob esse entendimento, o ensino contemplado na didática, necessariamente, deve incorporar a práxis social complexa, e como seu objeto de investigação que se materializa em situações históricas situadas. No contexto de movimento de ressignificação da didática em seu campo disciplinar, segundo Pimenta (2019), emerge a necessidade inadiável de se pesquisar sobre a epistemologia da didática como condição para encorajar reflexões assentadas na criticidade em torno do seu complexo objeto – o ensino sem perder de vista a análise dos diversos condicionantes envolvidos na edificação de saberes históricos estabelecidos. Daí a necessidade de reconfiguração da aula.

A terceira onda crítica, segundo Pimenta (2019), é engendrada na Didática Crítica, Pós Crítica, Pós-Moderna, sendo embasada pelo método histórico-dialético é posta a diversas críticas dando origem a sua ressignificação, mas também acendendo um caminho para a continuidade dos estudos.

Candau (2000, 2010), contribui com pesquisa e apresenta a concepção de Didática Crítico Intercultural, corroborando à importância da intrínseca relação teoria e prática, mas trazendo também a questão intercultural que atravessa a sala de aula e, que evoca um ensino que esteja atento à sua realidade concreta, sem escamotear, ou seja, sem ser omissos.

Outra tendência que merece atenção refere-se à Didática Desenvolvimental, abordada recentemente por Longarezi e Puentes (2020) atrelada ao desenvolvimento do pensamento

didático de J. C. Libâneo. Como a própria denominação acena, essa tendência assenta-se numa premissa de comprometimento no que diz respeito ao desenvolvimento do pensamento teórico a partir da sistematização de conceitos, comprometido com as necessidades, interesses dos alunos e o contexto histórico-cultural.

Tomando estes aspectos por referência, salienta-se a importância de apresentar, de modo organizado e adequado as atividades de ensino, respeitando os estágios de desenvolvimento mental da criança e suas demais características individuais. Dessas premissas, podemos inferir que tal proposta se fundamenta na epistemologia genética de Piaget.

Em outra visão, D'Avila (2018) aspira com sua Didática Sensível uma ação que suplante o paradigma racionalista instrumental e, que, a ação de ensino valha-se de intervenção didática sensível capaz de estimular, por meio da estética, do lúdico e da inteligibilidade novas maneiras de elaborar conhecimento. Os fundamentos que sustentam sua proposição assentam-se em Morin (1990) por sua crítica à fragmentação das ciências distanciando-se da realidade; Duarte (2004), por valorizar o estímulo ao contato desde cedo com as artes. A epistemologia genética de Piaget (1970), a epistemologia Sociointeracionista de Lev. S. Vygotsky (1984), a Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel (1963) e a Teoria das Aprendizagens Múltiplas, de Howard Gardner (1994) sobre as Inteligências Múltiplas compõem o referencial teórico sobre os quais a autora desenvolve sua proposta.

Por fim, sem esgotar as diferentes propostas, mas limitar a exposição das mesmas por uma questão de não extrapolar os limites desta exposição, delinearemos sucintamente princípios do que as idealizadoras Franco e Pimenta (2016) apontam sobre a Didática Multidimensional. As autoras são incisivas em ratificar a importância de uma didática comprometida com resultados que primem por uma educação inclusiva e emancipatória, pois entendem que, é sob esse horizonte que se poderá alcançar um ensino aprendizagem mais justo e eficaz. Desse modo, no que se refere ao interesse epistemológico, as artífices de tal proposta dialogam com a pedagogia de Paulo Freire, e os conceitos de multirreferencialidade pedagógica e as pesquisa de Jacque Ardoíno atinentes à relação com o saber.

Nessa lógica, as autoras expõem:

O escopo contemporâneo da Didática pode assim ser entendido como didática multidimensional 'articulada a contextos nos quais os processos de ensinar e aprender ocorrem. Que se paute numa pedagogia do sujeito, do diálogo, cuja aprendizagem seja mediação entre educadores e educandos'. (Franco & Pimenta, 2016, p.3)

Enfatizam a necessidade de instituir notáveis práticas de formação de professores que possam ajudar a construir o conhecimento profissional e a identidade docente. Em face a esses desafios, Franco e Pimenta (2016, p.8) reafirmam que "a essa Didática, que tem seu suporte na teoria pedagógica que parte da práxis educativa e a ela retorna, seria apropriado denominá-la de Multidimensional". É indubitável o cuidado, a responsabilidade e o compromisso da Didática de convergir para o trabalho docente a mediação entre o que é imperativo ensinar, ou seja, valorizar os conhecimentos historicamente acumulados, mas também, que seja contemplado o saber que emerge na conjuntura com que se depararem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conclusões consequentes das considerações tecidas sobre a questão contemporânea de tendências e fundamentos da Didática, investigadas diligentemente por pesquisadores que, nesse texto foram referenciados, revela que a Didática, desde sua criação por Comênio, atravessou e atravessa a história e o tempo marcada por avanços e retrocessos, mas não sem a coragem e determinação de pesquisadores que não se acomodam em investigar os problemas instalados no terreno plano, mas descem e acolhem a desafiadora tarefa de chegar ao pântano, onde o desempenho do ensino, muitas vezes, se encontra, e desse modo, avançar no conhecimento com intuito de superar problemas situados no contexto histórico. Dentre eles, as necessidades apontadas por Pimenta (2010), sobressai a importância da discussão epistemológica do ensino como fenômeno social complexo e, possibilidades da Didática garimpar pérolas preciosas que sinalizem para uma epistemologia a partir da prática.

Essas considerações nos remetem, novamente, a fala de Machado (2012), que nos inspira a reconhecer nossa ignorância em relação aos desafios que nos são exigidos e tentar encontrar neles oportunidades de aprendizado antes preteridos. Vejamos o que nos diz o autor:

Ainda que o saber seja sempre melhor que o não saber, existe um não saber valioso naquele que sabe que não sabe. Não saber e não saber que não se sabe é ignorância mesmo, pura e simples. Somente a consciência da ignorância pode torná-la valiosa: eis o recado fundamental de Nicolau de Cusa, em sua obra clássica “A Douta Ignorância” (1440). (...). Quem quase nada sabe, quase nada ignora, pelos menos conscientemente; por outro lado, quanto mais conhecemos, mais aumenta a extensão da fronteira com o desconhecido, aumentando com ela a consciência de nossa douta ignorância (Machado, 2012, p. 243).

Sumariando, podemos depreender que a mobilidade em torno da Didática, transita pela pesquisa epistemológica da Didática, ensino como práxis, transformação da sociedade por meio de um ensino como prática social, relação intrínseca entre teoria e prática, professor reflexivo sobre sua prática, multidimensionalidade, multirreferencialidade e interculturalidade. Esses são alguns dos conceitos presentes nas tendências e fundamentos da Didática contemporânea, o que nos leva a pensar que, mesmo sendo um tema complexo, longe de se alcançar consensualidade, ainda assim, podemos vislumbrar um momento auspicioso para a Didática.

Logo, podemos depreender que, as tendências de resignificação da Didática na contemporaneidade, de um modo ou de outro, defendem o ensino como prática social viva, por meio da dialética teoria – prática, do diálogo, da ação refletida e reavaliada, sem perder de vista a teoria da Educação que instrui o trabalho do professor. Num constante exercício de ir e vir, teoria e prática resignificam e são resignificadas mediante a atividade em contexto, ou seja, considerando todos os atores, sujeitos históricos em suas necessidades e projetos.

Expondo claramente, as tendências e fundamentos contemporâneos da Didática estão convertidos para um fim mais abrangente, profundo e claro, qual seja, a busca da transformação da sociedade, daí sua imanência de uma epistemologia dialética prevalecer na maioria delas e por isso, seu caráter em contínua reconfiguração. Embora seja preciso salientar que para se alcançar tal objetivo, a formação do professor precisa focar na formação de um intelectual crítico – reflexivo, pesquisador de sua *práxis* nos diferentes contextos em que se encontra e, que, em

sua formação inicial e continuada lhes seja conferido o empoderamento necessário por meio de uma adequada formação.

## REFERÊNCIAS

- Candau, V. M. (Org.). (1988). *Didática em questão*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Candau, V. M. (Org.). (1989). *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Editora Vozes
- Candau, V. M., & Leite, M. S. (2007). A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta. *Cadernos de Pesquisa*, 37(132), 731-758. <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742007000300011>.
- Candau, V. M. & Koff, A. M. N. S. (2006). Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. *Educação & Sociedade*, 27(95), 471-493. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000200008>.
- Candau, V. M. F., & Koff, A. M. N. S. (2015). A Didática Hoje: reinventando caminhos. *Educação & Realidade*, 40(2), 329-348. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623646058>.
- Comenius, J.A. (2006). *Didática Magna*. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- D'ávila, C. M. (2018). *Didática do sensível: uma inspiração raciovitalista*. 2018. 141 f. Concurso (Título de Professora Titular de Didática) – Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Duarte, J. F. (2004). *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível* (3a ed.). Curitiba: Criar.
- Franco, M. A. & Pimenta, S. G. (2010). *Didática. Embates Contemporâneos*. São Paulo: Edições Loyola.
- Franco, M. A.; Pimenta, S. G. (2016). Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual. *Educação e Sociedade*, Campinas, 37(135), pp. 539-553.
- Japiassu, H. (1968). *Introdução ao Pensamento Epistemológico*. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves.
- Libâneo, J. C. (2018). *Organização e Gestão da Escola*. Teoria e Prática. São Paulo: Heccus Editora.
- Luckesi, C. C. (2011). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez Editora.
- Machado, N. J. (2012). *Ética e Educação: Pessoaalidade, Cidadania, Didática, Epistemologia*. Cotia: Ateliê Editorial.
- Machado, N. J. (2011). *Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente*. São Paulo: Editora Cortez.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: ESF éditeur,
- Pimenta, S. G. (2019). As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. In: Cláudio, M. S., Nascimento, O. C., Zen, G. C. (Org.). *Didática: abordagens teóricas contemporâneas*. (pp. 19-64). Salvador: EDUFBA.
- Puentes, R. V., & Longarezi, A. M. (2020). José Carlos Libâneo: gênese e desenvolvimento de seu pensamento didático. *Ensino Em Re-Vista*, 27(Especial), 1275-1305. <https://doi.org/10.14393/ER-v27nEa2020-5>.
- Rios, T. A. (2011). *Ética e Competência*. São Paulo: Editora Cortez.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Tardif, M. (2004). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Saviani, D. (1994). *Escola e Democracia*. São Paulo: Editora Cortez.
- Veiga, I. P. A. (1989). *A prática pedagógica do professor de didática*. Campinas: Papirus.