

A DIDÁTICA NAS IDEIAS PEDAGÓGICAS E A CAPTURA PELA PÓS-MODERNIDADE

LA DIDÁCTICA EN LAS IDEAS PEDAGÓGICAS Y LA CAPTURA POR LA POSTMODERNIDAD

THE DIDACTICS IN PEDAGOGIC IDEAS AND THE CAPTURE BY POST- MODERNITY

DOI: <http://doi.org/10.9771/gmed.v14i3.51505>

Adalgiza Gonçalves Gobbi¹

Luciana Pimentel Rhodes Gonçalves Soares²

Pauliane Pimentel Rhodes Gonçalves³

Ana Carolina Galvão⁴

Resumo: Este artigo objetiva realizar uma análise a respeito do desenvolvimento histórico da didática na educação brasileira, sob a ótica da pedagogia histórico-crítica, ao longo de quatro períodos históricos. Dá centralidade à didática e as relações entre as ideias pedagógicas e o movimento pós-moderno evidenciando suas expressões na didática. Observa que a mesma vem sendo escamoteada em resposta às necessidades de manutenção do status burguês.

Palavras-chave: Didática. Pós-modernidade. Pedagogia histórico-crítica.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar el desarrollo histórico de la didáctica en la educación brasileña, en la perspectiva de la pedagogía histórico-crítica, a lo largo de cuatro períodos históricos. se centra en la didáctica y las relaciones entre las ideas pedagógicas y el movimiento posmoderno, destacando las influencias de la posmodernidad en la educación y sus expresiones en la didáctica. Observa que la didáctica há sido robada por la burguesía para mantener su estatus.

Palabras clave: Didáctica. Posmodernidad. Pedagogía histórico-crítica.

Abstract: This article intends to analyze the historical development of didactics in Brazilian education, from the perspective of historical-critical pedagogy, over four historical periods. Gives centrality to didactics and the relationships between pedagogical ideas and the postmodern movement highlighting the influences of postmodernity in education and didactics. It observes that didactics has been stolen to the need to maintain the bourgeois status.

Keywords: Didactics. Postmodernity. Historical-critical pedagogy.

Introdução

Para a compreensão da influência do movimento pós-moderno na didática brasileira, em uma análise histórico-crítica, é fundamental atermo-nos aos acontecimentos históricos anteriores, observando a base para as produções que influenciaram e ainda influenciam a educação atual. Para

tanto, tratamos brevemente dos principais movimentos de sistematização sobre didática e educação. Baseamo-nos na sistematização de Saviani (2013), que divide as ideias pedagógicas no Brasil em quatro períodos: 1) de 1549 a 1759; 2) de 1759 a 1932; 3) de 1932 a 1969; 4) de 1969 a 2001.

Abordamos a educação e a didática em um percurso histórico atento às movimentações burguesas e pós-modernas, colocando a pedagogia histórico-crítica enquanto teoria que estabelece uma didática que tem foco na defesa do não esvaziamento da educação brasileira e no acesso pleno dos trabalhadores às mais desenvolvidas formas de educação.

A título de contextualização, para situar este artigo na história e na busca de sistematizações acerca da didática, encontramos na Idade Média a produção do filósofo saxão Hugo de San Victor, e sua obra *Didascálicon*. Nela, o autor traz os primeiros movimentos de sistematização de uma didática para a educação. A obra preza pela centralidade na formação religiosa, por seu foco no método expositivo e no ensino e desenvolvimento de habilidades, como falar, refletir, pensar, debater e concluir a partir do ensino do latim. Busca elaborar os conceitos formativos da prática pedagógica de sua época, tendo o ensino da religião cristã como motivo de sua sistematização.

Em sua organização de ensino, considerada como uma espécie de currículo, “[...] apresenta aos estudantes uma sistematização do saber, entendido como a tradição do conhecimento, e um método de ensino pertinente à apropriação dos conteúdos” (VIANA; OLIVEIRA, 2020, p. 3). De acordo com a obra de Hugo de San Victor, era preciso seguir um caminho metodológico para se atingir o conhecimento – que para ele significava deus – que ia desde aprender as coisas específicas do mundo até atingir o conhecimento amplo, ou seja, as questões ocultas e infinitas. Propunha, portanto, um caminho didático espiritual a ser trilhado para chegar até o fim determinado.

Com a superação da sociedade feudal, a ascensão da burguesia trouxe decisivas mudanças sociais, econômicas e educacionais. A educação escolástica disputa espaço com a instrução dos mestres livres; as escolas destes mestres se difundiram rapidamente, mas a visão sobre esta ocupação ainda continha resquícios das visões das sociedades anteriores. Com o avanço da tendência humanista, que dividia cenários com a educação cavaleiresca, tem-se o retorno às leituras dos clássicos gregos, gerando uma nova visão sobre o ensino. Segundo Manacorda (1992, p. 175),

O humanismo nasce aristocrático, e, embora nenhum outro movimento cultural tenha dedicado maior atenção aos problemas do homem e da sua educação, todavia o renovado contato com os clássicos gregos gera nos novos intelectuais uma aversão não somente pela cultura medieval, mas também pela sua forma tradicional de transmissão, a escola.

Os humanistas desprezavam a escola existente, mas não desprezavam o ensino. Para eles, era necessária a busca e consolidação de uma forma mais humana e mais culta e instruir a fim de alcançar uma metodologia menos repetitiva e severa. Assim, o humanismo passou a considerar a natureza dos alunos, pois acreditava ser a experiência subjetiva o fundamento sobre o qual o conhecimento deveria ser construído. Nessa perspectiva, o educador tem que descobrir por si próprio os meios e métodos de

ensinar, levando sempre em consideração a autonomia de seus alunos. Essa é uma das marcas deixadas por este modelo de educação, muito presente nas teorias pedagógicas da atualidade.

O valenciano Juan Luis Vives, por meio de sua obra *De disciplinis*, de 1531, estabeleceu parâmetros para educação humanística e propôs reformas educacionais buscando fortalecer a educação aristocrática de sua época. Seu ideal educativo “[...] valorizava os mesmos saberes de cunho literário e moralizante. A leitura, a escrita e a arte do bem falar, por exemplo, ocupam grande espaço em suas obras” (BERNARDO; TOLEDO, 2007, p. 16).

Vives compreendia que era necessário que o ensino se moldasse, de acordo com as demandas das disciplinas, ao aluno. O maior foco era a aristocracia, principalmente os homens, não deixando de ser moralizante, como a educação medieval. A burguesia, classe social em ascensão, reivindica sua educação que, apesar de teoricamente defender que seja para todos, exhibe uma educação para aqueles “mais capazes”, na verdade, mais adaptáveis. O humanismo, sustentado pelas ideias de filósofos como Erasmo de Roterdã, Thomas More, Auguste Comte, compreendia a educação como o fim que proporcionaria a criação de uma nova realidade regida pela lei e pela religião.

Com a Reforma Protestante liderada por Lutero, o lema da educação para todos se evidencia, colocando definitivamente o Estado como responsável pelo estabelecimento e manutenção das escolas, impondo à população a leitura das escrituras enquanto prática de estudo. O movimento de contraposição da Igreja Católica à reforma luterana traz a defesa intransigente das prerrogativas católicas sobre a educação, enquanto mantém as bases humanistas. A Reforma, a Contrarreforma, a utopia e a revolução são os títulos e marcos que desenvolveram a história da época (MANACORDA, 1992).

No bojo das discussões sobre o ensino, o alemão Wolfgang Ratke elabora seus “Escritos sobre a nova arte de ensinar”, obra datada de 1619. Inserindo a religião no contexto escolar, defende o ensino da língua materna, a rigorosidade da organização do ensino e da disciplina, experiências enquanto ponto de partida, além de sustentar a necessidade de um ensino universal. Representante do pensamento burguês, o autor acreditava que era preciso que fossem abandonadas as antigas formas de pensar a educação de modo a estabelecer uma nova sociedade que precisaria, portanto, de uma nova educação.

Deste modo, sugeriu um ensino que deveria seguir as ordens da natureza, mas que primeiramente fosse voltado para as coisas de “Deus”. Sua didática baseava-se no método da indução e da experimentação, de forma que os conteúdos fossem assimilados pelos alunos, mas um conteúdo por vez. Além disso, era firmemente contra os castigos físicos e entendia que o tempo do aluno era o tempo a ser seguido.

O morávio J. A. Comenius, considerado o pai da didática moderna, em sua *Didactica Magna*, de 1649, se apropriou de alguns conceitos da elaboração de Ratke e analisou o ensino da época como inapropriado e insuficiente, optando por elaborar uma didática que assumisse caráter universal. Para Comenius, era necessário um método educativo que fosse incorporado aos materiais didáticos, de mais

fácil apropriação ao mesmo tempo que fossem atrativos. Buscava a superação do ensino de características artesanais, sendo a favor de uma educação que conduzisse os sujeitos à perfeição, à sabedoria e à moral, sendo os princípios educativos mais importantes a piedade, a instrução e a virtude. Seu ensino era de caráter utilitarista e sua didática pautava-se em uma ordem de ensino baseada no fluir da natureza, acreditando na forma de ensinar tudo a todos, baseando-se no exemplo natural, sem regras. Apesar de se dizer preocupar com uma educação abrangente e democrática, não era um revolucionário. Na verdade, seu pensamento estava “[...]repleto de saudosismos medievais. Foi um grande sistematizador, que chegou um pouco atrasado, quando o mundo já estava mudado mais do que ele pensava” (MANACORDA, 1992, p. 224).

Neste contexto, em que a burguesia galgava seu lugar e buscava construir uma educação que a atendessem em seus desejos; as conquistas burguesas têm seu período áureo com as grandes descobertas, desenvolvimento tecnológico, aprimoramento da produção, desenvolvimento da arte, cultura e pesquisas; temos no berço europeu a concentração de riqueza material e mão de obra explorada de outros territórios, como no Brasil, por exemplo. Deste modo, aqui, embora de maneira lenta e processual, podemos perceber o reflexo desta expansão.

A didática na era moderna: contexto da educação brasileira

Os Jesuítas, a partir de sua chegada em terras brasileiras em 1549, com sua educação catequética, foram os responsáveis pela institucionalização da inculturação dos nativos brasileiros por imposição da Companhia de Jesus, baseada no *Ratio Studiorum* (1599)⁵. O objetivo era impor a cultura europeia aos nativos, de modo a construir uma identidade nos moldes europeus. Este plano educacional possuía forma universal, já que era utilizado por todos os jesuítas, e endossava a cultura exploradora e escravista europeia, servindo às elites com fidelidade, haja vista o capitalismo colonial que se desenvolvia. Importante destacar que a educação dos indígenas não começa com os jesuítas, conforme adverte Saviani (2013), uma vez que educação e escolarização são fenômenos sociais distintos. A educação como fenômeno humano que expressa a apropriação do conjunto das objetivações da humanidade dos indígenas se dava de maneira direta, na vida cotidiana

Constituído como um conjunto de regras, o *Ratio* versava sobre os professores, matérias, supervisão, regras escolares, e tudo que fazia parte do escopo do ensino catequético. A pedagogia tradicional, em sua versão religiosa, era o ideário pedagógico possível de ser visualizado no ensino enciclopédico, na memorização como ferramenta educativa, de modo que era importante o conteúdo, mas era indiferente o destinatário e as condições de aprendizagem. Buscava-se integrar o indivíduo ao divino, a fim de que sua essência universal e imutável fosse moldada para alcançar uma essência ideal.

A partir do século XVII, a presença dos jesuítas passa a ser contestada em função da grande influência que exerciam e em 1759 eles são expulsos do Brasil, inaugurando-se um novo período em que a educação fosse liberta da influência e monopólio dos jesuítas, sendo necessárias novas ideias

(iluministas) que precisariam ser importadas, vindas de Portugal. Estas ideias, que além de influenciar sobremaneira a educação, versavam a favor da liberdade política, econômica e religiosa, inspiraram também movimentos separatistas como Inconfidência Mineira (1789) e Conjuração Baiana (1798), tendo em vista a defesa do “[...] desenvolvimento cultural do Império português pela difusão das novas ideias de base empirista e utilitarista; pelo “derramamento das luzes da razão” nos mais variados setores da vida portuguesa” (SAVIANI, 2013, p. 80).

Moldada no seio da crescente burguesia, a ideologia iluminista captura a ciência e a racionalidade, que são colocadas a serviço desta classe e seus interesses, sendo nítido o servir da educação iluminista a ela. Direcionada de modo restrito apenas a uma parcela da sociedade, a educação formal da época visava desenvolvimento do intelecto do indivíduo para que acompanhasse os avanços sociais. Assim, a didática expressava a própria contradição diante das mudanças pelas quais o sistema produtivo passava: era necessidade do sistema fazer avançar a razão, assim como formar um ser humano pensado de maneira individualizada (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019), bem como era necessário separar formação intelectual e formação manual para que fosse possível manter a posição burguesa como classe dominante.

No contexto do século XIX, mais especialmente a partir dos movimentos revolucionários europeus de 1848⁶ os avanços no modo de produção exigiam do trabalhador uma qualificação por meio da educação de modo que este fosse hábil e preparado para o trabalho. Nos moldes europeus de educação que balizavam o Brasil para a educação da classe trabalhadora, ganha espaço o método intuitivo, que consistia, grosso modo, na educação por meio das experiências. Este método foi concebido “[...] com o intuito de resolver o problema da ineficiência do ensino, diante da sua inadequação às exigências sociais decorrentes da revolução industrial que se processara entre o final do século XVIII e meados do século XIX” (SAVIANI, 2013, p. 139).

O declínio da burguesia como classe revolucionária em meados do século XIX deu lugar a uma visão conservadora que renegou a razão, antes proclamada como possibilidade de conhecer o mundo a favor do progresso social, e expôs a contradição: observância de um avanço material surpreendente, mas uma estagnação cultural ampla com impactos também para a ciência, a filosofia e a arte. Diante da possibilidade de socializar o conhecimento conquistado, a classe dominante passou a controlá-lo, mantendo-o sob suas prerrogativas. A decadência ideológica da burguesia foi o germe do universo neoliberal e do pensamento pós-moderno, o que redundou em profundas transformações devido a entrada do proletariado nas questões políticas por meio de suas reivindicações, inclusive na educação (NETTO, 2010).

Com as transformações das ideias pedagógicas, o liberalismo e neoliberalismo garantiram o aperfeiçoamento de uma didática esvaziada no que tange à formação humana. Se por um lado a classe burguesa teve sua ascensão econômica, por outro, com avanço do seu modelo sistêmico capitalista de produção, houve, em certa medida, estagnação do seu modo de vida criativo e cultural que passou a ter

características fragmentadas e superficiais, o que se materializa no movimento pós-moderno e reflete na educação.

A efervescência nas ideias educacionais, expressivas no cenário internacional, traz ao Brasil, por meio dos intelectuais que se formavam, principalmente no continente europeu e nos Estados Unidos, novas bases para a educação. Estas ideias ganharam espaço, tendo como objetivo promover uma formação para o suprimento da demanda das indústrias visando o progresso. Buscava-se o desenvolvimento intelectual e moral dos indivíduos para fazer progredir o país (SAVIANI, 2013; LOMBARDI; SAVIANI, 2011), assim como moldá-lo para uma nova sociedade individualista e niilista.

A escola ganhou papel de destaque com considerável número de novas instituições, que eram entendidas como o espaço mais apropriado para a formação das novas gerações. O Conselho Nacional de Educação (CNE), criado em 1931 a fim de regulamentar e orientar a educação no país foi expressão desse processo. A autonomia, a instrução técnica e a psicologia tornaram-se relevantes e, conseqüentemente, a didática tomou, gradativamente, caráter específico, permanecendo em consonância com as demandas econômicas. Seria o início da íntima relação, institucionalizada e indissociável, do desenvolvimento liberal com o ainda incipiente movimento pós-moderno na educação, a qual passou a reger o desenvolvimento social à medida que o século avançava⁷ (SAVIANI, 2013; ANDERSON, 1999; DUARTE, 2001a).

Em 1932, no governo de Getúlio Vargas foi publicado o “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”, marco dessa nova roupagem educacional. O documento, também reconhecidamente como ferramenta de interesses da elite conservadora nacional, indicava novas características para a didática ao partir do discurso de democracia, progresso e educação pública para a classe trabalhadora (CASTANHO; CASTANHO, 2008).

Após a primeira guerra mundial, o sistema capitalista de produção – com forte viés nacionalista – passou a demandar ainda mais conhecimento técnico para as novas formas de produção, trazendo repercussões na educação. Nesse contexto, se mostrava necessária uma formação específica que não permitisse grandes transformações e a derrocada da classe burguesa.

Para a massa trabalhadora o fundamental era a compreensão do superficial, logo, para atendimento a esse objetivo, era preciso uma didática que retirasse o protagonismo do professor e empobrecesse os conteúdos, que passaram a ocupar segundo plano e a investigação tornou-se mais importante do que o que já foi descoberto pela humanidade (SAVIANI, 2013).

Contrapondo-se ao ensino tradicional centralizado na figura do professor, o escolanovismo, pautado nas contribuições de John Dewey (1859-1952) e Jean Piaget (1896-1980), ao propor a realização da aprendizagem conduzida pelo próprio estudante, onde o professor é visto como um facilitador, se coloca enquanto lógica propícia para o momento de mudanças no sistema capitalista de produção, sendo a didática ferramenta importante para adequação da classe trabalhadora a este modo de produção.

O lugar ocupado pela didática deixou de ter a mesma relevância que tinha na educação tradicional, uma vez que o ensino passaria a ser espontâneo; não se tratava de aprender a ciência, mas inventá-la, fortalecer o “intuitismo” e, dessa forma, tornar o aluno independente no aprendizado, questão ainda presente na educação. O lema relacionado a essa perspectiva ficou amplamente conhecido como “*learning by doing*” “[...] uma atividade que não precisa ser provocada nem mantida pelo educador, porque se exerce e se desenvolve naturalmente sempre que a criança julgue interessantes e úteis por si mesmos os objetos em que se exercita” (DUARTE, 2001a, p. 57).

Essa perspectiva encontrou eco no movimento pós-moderno, cuja centralidade está na individualidade, ou seja, cada um é responsável pela sua própria formação inscrita dentro do seu círculo social onde a principal referência são as necessidades e demandas particulares (DUARTE, 2001a). Essa perspectiva favorece o modelo neoliberal, ao qual não interessa movimentos conjuntos encampem lutas e contestações.

Diante dessa necessidade engendrada pelo modo de produção, tem-se o movimento pós-moderno, que sintoniza com o capitalismo e, por meio dos princípios do mercado, atua na fragmentação da vida social e do mundo do trabalho, o que se revela de modo bastante expressivo na educação escolar. Nessa perspectiva, o ensino e a aprendizagem são entendidos como aptidões naturais e, independente das condições socioeconômicas, a capacidade dos indivíduos são destacadas, pressupondo que todos são contemplados com as mesmas oportunidades (SAVIANI, 2013). Como destaca Duarte (2001a, p. 102),

No influxo da terceira revolução industrial, a ofensiva selvagem do capital recriou o ideal do livre mercado, desenvolveu novas formas de exploração do trabalho humano e pôs em movimento um processo de dessolidarização da vida social, um autêntico salve-se quem puder, expresso no culto do individualismo e naquelas formas relativistas de pensar, que cultivam a fragmentação e a descrença nas possibilidades emancipatórias da razão.

Assim, o movimento escolanovista se manteve ao longo dos anos concomitante com novas ideias pedagógicas que surgiam, embora grande parte delas tenha reproduzido, em certa medida, os mesmos pressupostos. Foi nesse momento histórico que o movimento pós-moderno ganhou determinado fôlego devido ao aprofundamento das relações capitalistas, sociedade industrial impulsionada economicamente pelo capitalismo de mercado, sob a forma política da democracia liberal em consonância com a visão nacional-desenvolvimentista (SAVIANI, 2013).

Tal aprofundamento fomentou a descrença nas possibilidades emancipatórias fundadas na razão e incentivou o esvaziamento cultural dos indivíduos apagando a compreensão da realidade concreta como de fato é. Para esse viés teórico, a realidade é multifacetada, não sendo possível compreendê-la de forma ampla, global. O que existe na verdade, são “mini racionalidades” presentes e diversas (HÚNGARO, 2001).

O avanço do capitalismo no contexto dependente do Brasil fez com que a educação fosse colocada a favor das relações de subordinação à ordem estabelecida – marcada por uma concepção produtivista, expressa pela teoria do capital humano – cujos princípios são racionalidade, eficiência e

produtividade. A partir das preocupações em relação aos métodos pedagógicos escolanovistas, que já não davam conta das mudanças sociais, e a chegada dos chamados “anos de chumbo” no Brasil, na ditadura empresarial-militar instaurada a partir de 1964, a didática acabou por desembocar na eficiência instrumental, fundamentada no discurso de neutralidade, eficiência, racionalidade.

Nesse contexto, a escola passa a ser pautada pela pedagogia tecnicista, adaptada de um funcionamento do sistema fabril, sendo um mecanismo de esvaziamento e relativização da importância do conhecimento científico, a ponto de negar a possibilidade de se conhecer a realidade de modo objetivo. Esse caráter instrumental, revelado em um modelo empresarial para organização da educação, colocou no centro do processo educacional o programa prescrito e o professor apenas como seu executor. Essa pedagogia propunha uma didática técnica com reordenamento do processo de ensino para que se tornasse objetivo e operacional, tal qual aprender a fazer conforme os ditames dos programas governamentais de ensino e ordená-lo. Professor e aluno eram submetidos às diretrizes regidas pela lógica empresarial de organização da educação. A didática é, portanto, executada a partir de modelos sistêmicos com treinos de habilidade e ensino programado (SAVIANI, 2009, 2013; GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

Ao longo do período da ditadura empresarial-militar no Brasil e em meio a ascensão e promoção do behaviorismo⁸, o ensino e aprendizagem passam a ter características puramente burocráticas e são submetidos aos sufocantes rituais de cumprimento de índices educacionais (SAVIANI, 2013). Uma forte crítica à pedagogia tecnicista, expressa na escola pela divisão social e técnica do trabalho no sistema capitalista, adentrou os cursos de formação de professores e o contexto acadêmico no final da década de 1970 e início dos anos de 1980, colocando a pedagogia e a didática no centro do debate. Nada mais eficiente para empurrar a didática para fora do processo educativo do que vinculá-la ao fazer pedagógico de caráter tecnicista e prescritivo. A didática passou a ser questionada a fim de encontrar novos rumos diante das crises econômicas e das implicações no trabalho produzidas pelo sistema produtivo.

À proposta tecnicista, com vistas a resolver os problemas da educação brasileira, em consonância com as lutas que substanciaram o processo de redemocratização do país, responderam as pedagogias contra-hegemônicas (SAVIANI, 2013), a exemplo da educação popular (em especial, a partir das ideias de Paulo Freire), pedagogias da prática (de tradição anarquista), pedagogia crítico-social dos conteúdos (Libâneo)⁹ e pedagogia histórico-crítica.

A pós-modernidade e o escamoteamento da didática

O cenário mundial afirmava que a crise do capitalismo era resultado da ineficiência do Estado em sua justificativa de expandir o capital e suas influências. Proposições socialistas perderam lugar diante do avanço neoliberal e pós-moderno o que resultou, na educação na década de 1990, no

arrefecimento das pedagogias contra-hegemônicas por um lado, e na entrada do discurso pós-moderno na produção acadêmica educacional, por outro.

A ausência de referências do que deve ser ensinado ganhou centralidade nas pesquisas educacionais ante o discurso pós-moderno e relegou as pedagogias críticas a “tempos não propícios”, haja vista o conjunto de transformações e o modo como a necessária crítica à pedagogia tradicional foi capturada por forças liberais (DELLA FONTE, 2011). Neste contexto, o teórico pós-moderno Lyotard¹⁰ direciona a sua crítica às validades pragmáticas *sui generis*, decorrentes da ciência ou mesmo às matrizes *input/output* que, segundo ele, nos colocam diante de encruzilhadas que não podemos operar.

O saber pós-moderno, segundo o autor, “[...] aguça nossa sensibilidade para as diferenças e reforça nossa capacidade de suportar o incomensurável” (LYOTARD, 1988, p. xvii); o sujeito social se dissolve, pois o vínculo social é constituído de jogos de linguagem que obedecem a diferentes regras. Lyotard (1988) considera ainda a inaplicabilidade da unitotalidade e da síntese sob a autoridade de um metadiscurso de saber ao afirmar, por exemplo, que não pode haver uma metalíngua universal e que o projeto do sistema-sujeito (a ciência) é um fracasso e que a emancipação nada tem a ver com ciência. Considera necessário um outro tipo de legitimação não firmada no desempenho; uma legitimação a partir da prática de linguagem e da interação comunicacional das pessoas. O movimento pós-moderno se fortifica com o ataque à razão, desconsideração da ciência e qualificação de discursos baseados em “jogos de linguagem”, ou seja, argumentações sem referência na realidade (HÚNGARO, 2001).

Duarte (2001a) e Galvão, Lavoura e Martins (2019) afirmam que, inicialmente, as ideias pós-modernas adentraram a educação brasileira embutidas nas propostas pedagógicas construtivistas e interacionistas, representando uma tentativa de composição das teorias críticas com as pós-modernas, adequando o relativismo, irracionalismo e subjetivismo à didática, cujos temas clássicos – objetivos, conteúdos, métodos, avaliação – passaram a ser associados à racionalidade técnica pelo ideário construtivista, impulsionado na década de 1980, e pelo pós-moderno e, a partir da década de 1990, foi explicitada de modo mais evidente a contraposição entre críticos e pós-críticos, sendo estes últimos partícipes do neoprodutivismo em suas variações neoescolanova, neoconstrutivista e neotecnicista.

No início dos anos de 1980, em relação à redemocratização no Brasil, “[...] havia um cenário geral muito propício à crítica da didática e ao surgimento de propostas alternativas para seu redimensionamento” (ANDRÉ, 2008, p. 488). Mais adiante, em 2008, no XIV Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe), José Carlos Libâneo, no trato de suas investigações sobre o campo da didática, afirmou que “[...] a didática continua enfrentando o dilema entre a fidelidade ao seu objeto e o canto das sereias, representado pelas múltiplas tentativas de outros campos científicos em solapar dela seu objeto ou substituí-lo por outros” (2008, p. 235).

As afirmações desses autores revelam a crítica à didática no contexto de redemocratização do país, em que se observa que se voltou a valorizar “[...] a aprendizagem pela reflexão da/para/com/pela prática, os saberes da experiência, os interesses, necessidades e particularidades dos indivíduos como guia dos conteúdos” (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 23), alinhando-se ao ideário

pedagógico hegemônico e endossando sua intencionalidade de concretizar e perpetuar, dentro dos limites e interesses da classe burguesa, a sua permanência no poder.

André (2008), se referindo às intensas mudanças ocorridas na década de 1990 e a força das políticas neoliberais, afirmou que as muitas reformas educacionais mobilizaram os pesquisadores e, nesse sentido, o campo da didática propôs uma agenda para os anos 2000, expressão dos germens pós-modernos evidenciados na década anterior, como salientam Galvão, Lavoura e Martins (2019) e evidenciados no objetivo dessa agenda nos seguintes termos:

[...] enfrentar-se com a crítica pós-moderna, romper fronteiras epistemológicas e articular saberes; favorecer ecossistemas educativos; reinventar a didática escolar; afirmar a multidimensionalidade do processo educativo; apostar na diversidade; e revisitar os temas clássicos da didática (planejamento, disciplina, avaliação, técnicas didáticas) (ANDRÉ, 2008, p. 489).

Destarte, a proposição de uma didática ressignificada é marcada pelos ideários do “aprender a aprender”: importa que a aprendizagem seja considerada sem a necessária transmissão intencional do conhecimento, reduzida às necessidades e interesses imediatos dos alunos; o método de aquisição, elaboração, descoberta e construção de conhecimentos tem primazia e, portanto, importância maior em comparação ao acúmulo histórico de conhecimentos; e o objetivo da educação escolar se volta à promoção nos indivíduos da capacidade de adaptação social, a negação da totalidade se descortina revelando o relativismo epistemológico e cultural (DUARTE, 2001b).

Segundo o autor, as pedagogias “do aprender a aprender” remontam ao movimento da pedagogia nova, além de estarem fortemente relacionadas ao neoliberalismo e ao movimento pós-moderno. Nesse grupo estão pedagogias que, embora variem em aparência, possuem, em essência, posicionamentos valorativos em comum: aprender sozinho; método sobrepõem-se ao conhecimento descoberto; necessidades cotidianas são os estimuladores da atividade do aluno; educação deve ser compreendida como preparação do indivíduo para uma sociedade mutável.

Disso resultam afirmações de que precisamos nos referir à didática como “didáticas”, no plural. A didática passa a ser defendida como uma experiência criativa que questiona sua própria experiência, o que redundaria em uma proposição contrária à instrumentalização da classe trabalhadora com o que há de mais avançado na cultura (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

As influências das ideias pós-modernas centradas nos discursos voltados à ressignificação, reinvenção, enfoque multidisciplinar da didática e do processo educativo, na verdade, revelam uma fluidez que abraçou uma perspectiva acrítica, haja vista a agenda proposta para os anos 2000, resultado dos desdobramentos da decadência ideológica que colocou à educação a ausência de referências.

Diante disso, ainda que o campo da didática firmado em tais ideias, conforme afirma André (2008), sinalize preocupações quanto às consequências do avanço do neoliberalismo, ao negar a ontologia do mundo objetivo, tende a se debater sem que seja possível apontar um caminho aos professores e aos alunos que seja capaz de garantir a humanização de todos e, mais contribui para o

entendimento da didática como algo ultrapassado que precisa ser superado, o que tem sérias implicações para a formação dos indivíduos.

Podemos perceber que a didática é escamoteada no processo educativo escolar na medida em que as propostas pedagógicas defendidas pelas teorias pós-críticas se alinham à supervalorização das subjetividades, desvalorização das metanarrativas e fluidez no processo de ensino e de aprendizagem.

Se a didática tem como base uma análise superficial daquilo que pressupõe o ensino, os professores não estarão de posse das ferramentas adequadas, teóricas e práticas – que são indissociáveis – para o enfrentamento dos desafios relacionados ao ato de ensinar, que serão, quando muito, apenas apontados. Isto significa que “[...] a possibilidade de interferência sobre a realidade humana e social no sentido de transformá-la conscientemente, ou seja, fazer uma revolução, fica praticamente descartada, possibilitando apenas pequenas interferências ou pequenos arranjos” (DERISSO, 2010, p. 52).

Salientamos a importância da consideração pela didática dos alunos, de suas percepções, dificuldades e expectativas, contudo, se as estratégias de ensino não considerarem a apropriação do patrimônio humano genérico, tendemos a cair nos subjetivismos tão evidenciados pelas teorias pós-modernas. Essas teorias, ao se colocarem a favor de múltiplas significações singulares a partir de saberes diversos, representam um entrave à promoção e acesso dos conhecimentos representativos conquistados pelo conjunto humano.

Para avançarmos nesse debate é preciso perseguir o que Saviani (2017) alertou quanto ao desenvolvimento de toda e qualquer teoria crítica: a necessidade de aproximar-se do objeto investigado a fim de identificar suas características estruturais e apreendê-lo em sua concreticidade; a importância da contextualização e da crítica ao objeto; a necessidade de apontar os limites, os condicionantes e as possibilidades de superação. A pedagogia histórico-crítica, portanto, nos indica caminhos para colocar a didática a favor da formação ampla, crítica e emancipatória contrapondo-se às pedagogias hegemônicas, vinculadas às “novidades” pedagógicas sob a lógica do modo de produção capitalista.

As teorias pós-críticas operam via subjetivação; se estruturam não naquilo que é, mas naquilo que o sujeito deseja que seja e isso se dá por meio de jogos de linguagem; transmutam-se de questões ontológicas para gnosiológicas negando a existência do mundo objetivo (DELLA FONTE, 2011). Assim, quando os pós-modernos afirmam que a realidade é resultado de uma interpretação individual e subjetiva; que é preciso favorecer que os jogos de linguagem sejam jogos de informação completa sem jamais se fixarem equilíbrios mínimos, escamoteiam a possibilidade de dar a conhecer aos indivíduos a lógica do modo de produção vigente.

Há, portanto, sérias consequências para a educação escolar, pois as ideias pós-modernas dão as mãos aos princípios do capital, conforme fica explicitado nas pedagogias do “aprender a aprender” (DUARTE, 2001a), as quais expressam essa sintonia ao defenderem, em grande medida em conformidade com Lyotard (1988), a constituição da pragmática social a partir de um emaranhado de

enunciados de vários tipos. Assim, atuam afirmando que é impossível determinar metaprescrições comuns a todos ao defenderem o declínio dos relatos tradicionais ou modernos. Afirmam ainda que as reservas de conhecimentos (ou informações) serão inesgotáveis e “[...] uma política se delinea na qual serão igualmente respeitados o desejo de justiça e o que se relaciona ao desconhecido” (LYOTARD, 1988, p. 120).

Essas afirmações nos fazem questionar: e a relevância das objetivações do ser social já alcançadas? Para a pós-modernidade, “vir-a-ser” é sempre um anúncio abstrato, distante, longínquo, sem compromisso com a construção material histórica, mas como uma maneira de justificar a forma vigente de existir que “tece” o porvir, sempre aberto, plural, inventivo, ressignificado. Quando se esvazia a prática educativa e se banaliza a formação teórica visando a prática, esvazia-se também a discussão acerca das formas de ensino, ou seja, a didática.

Considerações finais

Na direção contrária ao discurso pós-moderno para a educação, a pedagogia histórico-crítica entende a didática como fundamental à organização do processo de ensino e aprendizagem. Por sua vez, a didática histórico-crítica toma como componente fundamental a tríade conteúdo-forma-destinatário. Nesse sentido, tem-se os seguintes questionamentos e seus respectivos apontamentos elucidados a partir dessa teoria pedagógica: se não há conteúdo que se destaca como aquele que potencializa o desenvolvimento, todo e qualquer conteúdo deve ser ensinado, mesmo que não tenha base na realidade? Se o professor se pautar na realidade imediata, bem como somente nos “desejos” dos alunos, o que será objeto da educação escolar não é uma repetição daquilo que se vive fora da escola? Se entre aluno e professor não há diferenciação, para quê se formam professores?

É fundamental que os conteúdos sejam acionados a partir da prática social, critério essencial a ser utilizado para identificar os conhecimentos produzidos, elaborados e aperfeiçoados pelo conjunto humano, pois trata-se de alcançar a emancipação dos indivíduos; produzir a humanização do ser humano. A relevância dos conteúdos clássicos nesse processo, requer identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados por meio do trabalho educativo, ou seja, “[...] ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2013, p. 13).

A forma, segundo componente da tríade, se distancia de algo meramente técnico, mas se estabelece como dinâmica do trabalho pedagógico enquanto estrutura articulada, coesa, planejada, executada e avaliada, por meio de instrumentos, conteúdos, técnicas e procedimentos conforme as intencionalidades/finalidades pretendidas (SAVIANI, 2020). Para tanto, o domínio do saber pelo professor é premissa indispensável, já que seu conhecimento integrará e orientará a organização dos conteúdos e o direcionamento consciente do trabalho didático, algo que auxiliará na “[...] conversão do

saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares” (SAVIANI, 2009, p. 9).

Para que conteúdo e forma sejam devidamente organizados, é preciso ter em vista o aluno concreto – o destinatário – que, constituído socialmente, sintetiza relações sociais e precisa compreender a realidade objetiva em suas múltiplas determinações. Não se trata de desconsiderar o aluno, inferiorizá-lo ou colocá-lo em patamar de menor importância, mas compreender que é necessário garantir e mobilizar os conteúdos que permitam superar e transformar qualitativamente seu modo de inserção na prática social.

Ao considerar a associação entre conteúdo-forma-destinatário, a pedagogia histórico crítica se coloca ante à crítica da educação burguesa, cuja didática é esvaziada com finalidade primeira de ocultar a importância da racionalidade e, desse modo, conter a criticidade dos indivíduos, abrindo caminho para o acirramento injusto e desigual das relações promovidas pelo sistema capitalista. Desconsiderar a razão, diluir os conhecimentos produzidos ao longo da história pelo conjunto humano, elevar o individual em detrimento do coletivo, desqualificar o processo de ensino e aprendizagem, é colocar em xeque a formação da classe trabalhadora.

Ao nos referirmos ao real concreto como critério de verdade, não se trata de tomar o conhecimento acerca da realidade como inquestionável, mas de reconhecer que há uma instância objetiva possível de ser alcançada, que baliza a vida social e que deve ser elucidada de forma sistematizada pela educação escolar. Isso pressupõe o ensino pelos professores dos alcances mais elaborados da cultura, estando a didática a serviço dessa apropriação.

Se é admitido que não há uma instância de verificação entre o que é e o que se mostra no mundo objetivo, mas instâncias tantas quantas forem as expectativas e desejos individuais dos sujeitos, quais serão as balizas para o ensino escolar? Entendemos que a consideração de “didáticas” como proposição de muitos nos debates atuais, responde à coerência daqueles que se deixaram levar pelos discursos sedutores do capital. Sempre atualizados, lançam em primeira mão como modismos pedagógicos, os quais os pós-críticos se encarregam de desenvolver, defender e implementar.

A pedagogia histórico-crítica, comprometida com os interesses da classe trabalhadora, defende uma didática que favoreça contraposição ao esvaziamento e empobrecimento da educação escolar.

Trata-se, em última instância, da luta pela formação crítica que contribua com a superação do atual modelo de sociabilidade, que é desumanizador e não atende aos anseios de justiça, igualdade e democracia que almejamos.

Referências:

ANDERSON, P. **As origens da pós-modernidade**. Trad. Macus Penchel. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 1999.

- ANDRÉ, M. Tendências da pesquisa e do conhecimento didático no início dos anos 2000. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 14., 2008, Porto Alegre-RS. **Anais**. Porto Alegre: ENDIPE, 2008. GT4. Trabalho.doc. p. 487-499.
- BERNARDO, D.G.; TOLEDO, C. A. A. Educação e humanismo no pensamento de Juan Luís Vives (1492-1540). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.25, p. 13 –32, mar. 2007. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4960/art02_25.pdf Acesso em: 20 jul. 2022.
- CASTANHO, M. E. L. e M.; CASTANHO, S. E. M. Contribuição ao estudo da história da didática no Brasil. In: Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 31. 2008, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: Anped, 2008. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt04-4031-int.pdf> Acesso em: 14 ago. 2022.
- COSTA, L. Q. Decadência ideológica e relativismo linguístico no ensino de língua portuguesa. In: GALVÃO, A. C.; SANTOS JÚNIOR, C. de L.; COSTA, L. Q.; LAVOURA, T. N. (Orgs.). **Pedagogia histórico crítica: 40 anos de luta por escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2021. p. 183-201.
- DERISSO, J. L. Construtivismo, pós-modernidade e decadência ideológica. In: MARTINS; DUARTE, et al. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 51-61.
- DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2001a.
- DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.18, p. 35-40, set./out./nov./dez. 2001b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 24 ago. 2022.
- GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.
- HÚNGARO, E. M. **Modernidade e totalidade**: em defesa de uma categoria ontológica. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/hc3bangaro-e-m-modernidade-e-totalidade-em-defesa-de-uma-categoria-ontolc3b3gica.pdf> Acesso em: 22 ago. 2022.
- LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **História, educação e transformação**: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.
- LYOTARD, J. F. **O pós-moderno**. 3 ed. José Olympio: Rio de Janeiro, 1988.
- MANACORDA, M.A. **História da educação**: da Antiguidade aos nossos dias. Tradução de Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.
- NETTO, J. P. Posfácio. In: COUTINHO, C. N. **O estruturalismo e a miséria da razão**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 233-286.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 27 ed. Campinas: Autores Associados, 2009.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SAVIANI, D. Da Inspiração à Formulação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC): os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 21, p. 711-725, 2017.
- SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular (07-30): In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (orgs.). **A Pedagogia Histórico Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020.

VIANA, A. P. S.; OLIVEIRA, T. Hugo de Saint-Victor: história, memória e ordenação nos estudos. **Educação em Revista**, v.36, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/v36/1982-6621-edur-36-e223925.pdf> Acesso em: 21 ago. 2022

Notas

¹ Mestrado em Ensino de Humanidades pelo Instituto Federal do Espírito Santo (UFES); Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Doutoranda em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Membro do Grupo de Pesquisa Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Escolar: <https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/40337> Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9922794386571143> Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2220-3653> E-mail: adalgizagobbi@gmail.com

² Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santos (UFES); Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santos (UFES); Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Centro de Educação Infantil Criarte/UFES e integrante do grupo de pesquisa Pedagogia histórico-crítica e educação escolar: <https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/40337> Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/7217396272332732> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1890-6690> E-mail: lucianaprgs@gmail.com

³ Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Graduada em Geografia pela Universidade Federal do Espírito Santos (UFES); Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora na Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo e membro do Grupo de Pesquisa Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Escolar: <https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/40337> Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6131931679314895> Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9311-6640> E-mail: paulianerhodes@gmail.com

⁴ Pós-Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP); Professora do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma Universidade. É líder do grupo de pesquisa Pedagogia histórico-crítica e educação escolar (UFES) <https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/40337> - membro do Núcleo de Educação Infantil (NEDI-UFES) e do Grupo de pesquisa Estudos Marxistas em Educação: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4311> Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0054673032961970> Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-8451-8269> E-mail: galvao.marsiglia@gmail.com

⁵ É importante destacar que a educação dos nativos brasileiros não começa com os jesuítas, conforme adverte Saviani (2013), uma vez que educação e escolarização são fenômenos sociais distintos. A educação como fenômeno humano que expressa a apropriação do conjunto das objetivações da humanidade dos indígenas se dava de maneira direta, na vida cotidiana. Para leitura aprofundada sobre o *Ratio Studiorum*, sugerimos a leitura de SAVIANI, 2013.

⁶ As condições materiais de vida do proletariado impulsionaram a reivindicação de mudança radical nas relações sociais. As insurreições de 1848, portanto, foram resultado da convergência de uma crise política e uma crise econômica em decorrência das transformações capitalistas ocorridas na década anterior e foram eventos históricos que marcaram o declínio da burguesia revolucionária, segundo Luckács (COSTA, 2021).

⁷ Embora o movimento pós-moderno apareça com maior ênfase depois da segunda guerra mundial, pode-se considerar que suas bases aparecem bem antes nos diversos segmentos teóricos e sociais (ANDERSON, 1999).

⁸ Teoria psicológica de caráter relativista, positivista, pragmático e que subjugava a ciência. Estuda o comportamento humano com base em questões objetivas com reforços positivos e negativos a fim de moldar o comportamento e controlar a conduta individual (SAVIANI, 2013; DUARTE, 2001b). As principais referências dessa linha teórica são os psicólogos John Broadus Watson e Burrhus Frederic Skinner.

⁹ José Carlos Libâneo, na década de 1980, se aproximava da pedagogia histórico-crítica com a chamada “pedagogia crítico-social dos conteúdos”. Porém, a partir da década de 1990 deixou de caminhar na mesma direção quando se afastou da referência teórico-pedagógica marxista, adotou o ecletismo teórico e aproximou-se dos ideários do “aprender a aprender” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

¹⁰ Jean-François Lyotard foi um dos mais importantes filósofos da França na discussão sobre a pós-modernidade.

Recebido em: 15 de out. 2022

Aprovado em: 02 de dez. 2022