

Especialização em Educação Profissional

## **DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

*Karina de Oliveira Lima*

*Maria Josevânia Dantas*





# **DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

*Karina de Oliveira Lima*

*Maria Josevânia Dantas*



**PRESIDENTE DA REPÚBLICA**

Jair Messias Bolsonaro

**MINISTRO DA EDUCAÇÃO**

Victor Godoy Veiga

**SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Ariosto Antunes Culau



**INSTITUTO FEDERAL**  
Rio Grande do Norte

**REITOR**

José Arnóbio de Araújo Filho

**PRÓ-REITOR DE PESQUISA E INOVAÇÃO**

Avelino Aldo de Lima Neto

**CAMPUS AVANÇADO NATAL - ZONA LESTE**

**DIRETOR-GERAL**

José Roberto Oliveira dos Santos

**DIRETOR DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TECNOLOGIA EDUCACIONAL**

Wagner de Oliveira

**COMITÊ EDITORIAL DA DIRETORIA DE EDUCAÇÃO  
A DISTÂNCIA E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS -  
CAMPUS AVANÇADO NATAL ZONA LESTE/IFRN**

**PRESIDENTE**

Wagner de Oliveira

**MEMBROS**

José Roberto Oliveira dos Santos  
Albérico Teixeira Canario de Souza  
Glácio Gley Menezes de Souza  
Wagner Ramos Campos

**SUPLENTE**

João Moreno Vilas Boas de Souza Silva  
Allen Gardel Dantas de Luna  
Josenildo Rufino da Costa  
Leonardo dos Santos Feitoza

**EQUIPE DE ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO DO CURSO DE  
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA MODALIDADE EAD**

**COORDENADORES DA  
ELABORAÇÃO DO MATERIAL**

Patrícia Carla de Macêdo Chagas  
Thiago Medeiros Barros  
Wagner de Oliveira

**AUTORAS**

Karina de Oliveira Lima  
Maria Josevânia Dantas

**REVISORAS DE CONTEÚDOS**

Luciane Soares Almeida  
Vânia do Carmo Nobile

**REVISOR DE LINGUAGEM/LINGUÍSTICA**

Wagner Ramos Campos

**REVISORES DE ABNT**

Maria Valeska Rocha da Silva  
Rodrigo Luiz Silva Pessoa

**DIAGRAMADORES**

Leonardo dos Santos Feitoza  
Sean de Araújo de Albuquerque Rêgo

Catálogo na Fonte

O48d Lima, Karina de Oliveira.  
Didática na educação profissional. / Karina de Oliveira Lima, Maria Josevânia Dantas, – 2022.  
164 f. ; 30cm.

Especialização em educação Profissional (Conteúdo Didático Curricular). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal (RN), 2022.

ISBN: 978-65-84831-16-2 (recurso eletrônico)

1. Educação 2. Ensino Superior 3. Educação Profissional 4. Didática I. Título II. Dantas, Maria Josevânia.

CDU: 37.015



editoraifrn



Didáticos

**CONTATO**

Endereço: Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol.

CEP: 59015-300, Natal-RN.

Fone: (84) 4005-0763 | E-mail: editora@ifrn.edu.br

Prefixo editorial: 94137

Linha editorial: Material Didático

Disponível para download em: <http://memoria.ifrn.edu.br>



Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário-Documentalista Ezequiel da Costa Soares Neto CRB15/613



# Sumário

PALAVRAS DO PROFESSOR-AUTOR.....	09
PROJETO INSTRUCIONAL.....	10
ROTEIRO DE ESTUDO.....	12
MAPA CONCEITUAL.....	13
INTRODUÇÃO.....	14
CURRÍCULO SINTÉTICO DAS PROFESSORAS-AUTORAS.....	15
<b>▼ AULA 1 - Didática: Conceito e Contextualização Histórica.....</b>	<b>16</b>
CONTEÚDO E SEUS DESDOBRAMENTOS.....	17
1 CONCEITO DE DIDÁTICA: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA, TEÓRICA E PRÁTICA.....	18
2 A SISTEMATIZAÇÃO DA DIDÁTICA E AS CONTRIBUIÇÕES DOS PRINCIPAIS FILÓSOFOS DA EDUCAÇÃO NESSE PROCESSO.....	27
SÍNTESE DA AULA.....	40
LEITURAS COMPLEMENTARES.....	41
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	42
REFERÊNCIAS.....	43
<b>▼ AULA 2 - Tendências pedagógicas: a pedagogia liberal.....</b>	<b>45</b>
CONTEÚDO E SEUS DESDOBRAMENTOS.....	46
1 O QUE É UMA TENDÊNCIA PEDAGÓGICA?.....	47
2 AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS: ENTRE DUAS PEDAGOGIAS.....	48
3 A PEDAGOGIA LIBERAL.....	50
3.1 Tendência tradicional.....	51
3.2 Tendência renovada progressivista.....	54
3.3 Tendência renovada não-diretiva.....	57
3.4 Tendência tecnicista.....	60



ATIVIDADE INTEGRADA .....	64
SÍNTESE DA AULA .....	65
LEITURAS COMPLEMENTARES .....	66
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM .....	67
REFERÊNCIAS .....	68
<b>▼ AULA 3 - Tendências pedagógicas: a pedagogia progressista .....</b>	<b>69</b>
CONTEÚDO E SEUS DESDOBRAMENTOS .....	70
1 A PEDAGOGIA PROGRESSISTA .....	71
1.1 Tendência libertadora .....	72
1.2 Tendência libertária .....	75
1.3 Tendência crítico-social dos conteúdos .....	78
ATIVIDADE INTEGRADA .....	83
SÍNTESE DA AULA .....	84
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM .....	85
REFERÊNCIAS .....	86
<b>▼ AULA 4 - O pensamento didático no contexto educativo brasileiro (Parte 1) .....</b>	<b>87</b>
CONTEÚDO E SEUS DESDOBRAMENTOS .....	88
1 AS IDEIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL ENTRE 1549 E 1759: MONOPÓLIO DA VERTENTE RELIGIOSA DA PEDAGOGIA TRADICIONAL .....	89
2 AS IDEIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL ENTRE 1759 E 1932: COEXISTÊNCIA ENTRE AS VERTENTES RELIGIOSA E LEIGA DA PEDAGOGIA TRADICIONAL .....	100
2.1 As ideias pedagógicas do despotismo esclarecido .....	101
2.2 Desenvolvimento das ideias pedagógicas laicas: ecletismo, liberalismo e positivismo (1827 - 1932) .....	108

SÍNTESE DA AULA.....	114
LEITURAS COMPLEMENTARES.....	115
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	116
REFERÊNCIAS.....	117
<b>▼ AULA 5 - O pensamento didático no contexto educativo brasileiro (Parte 2) .....</b>	<b>119</b>
CONTEÚDO E SEUS DESDOBRAMENTOS.....	120
1 AS IDEIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL ENTRE 1932 E 1947: PREDOMÍNIO DA PEDAGOGIA NOVA.....	121
2 PERÍODO DE 1969 AOS DIAS ATUAIS: O CONFRONTO ENTRE A CONCEPÇÃO REPRODUTIVISTA DE EDUCAÇÃO E AS PEDAGOGIAS CRÍTICAS.....	130
2.1 Ensaio contra-hegemônico (1980 - 1991).....	131
2.2 O neoprodutivismo e suas variantes: 1991 aos dias atuais.....	133
2.3 PARA ALÉM DAS PERIODIZAÇÕES: novos rumos, novas possibilidades para velhas questões.....	136
ATIVIDADE INTEGRADA.....	138
LEITURAS COMPLEMENTARES.....	139
SÍNTESE DA AULA.....	140
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	141
REFERÊNCIAS.....	142
<b>▼ AULA 6 - Função social do ensino e as concepções dos processos de ensino-aprendizagem ...</b>	<b>144</b>
CONTEÚDO E SEUS DESDOBRAMENTOS.....	145
1 A FUNÇÃO SOCIAL DO ENSINO.....	146
2 AS CONCEPÇÕES SOBRE OS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	152

<b>2.1 O ato de aprender</b> .....	<b>154</b>
<b>2.2 As concepções de aprendizagem</b> .....	<b>156</b>
<b>2.3 Teorias contemporâneas de aprendizagem</b> .....	<b>164</b>
2.3.1 Teoria da aprendizagem significativa .....	<b>164</b>
2.3.2 Teoria das inteligências múltiplas .....	<b>169</b>
<b>ATIVIDADE INTEGRADA</b> .....	<b>174</b>
<b>SÍNTESE DA AULA</b> .....	<b>175</b>
<b>LEITURAS COMPLEMENTARES</b> .....	<b>176</b>
<b>AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM</b> .....	<b>177</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>178</b>
▼ <b>AULA 7 - Didática Na Educação Profissional</b> .....	<b>180</b>
<b>CONTEÚDO E SEUS DESDOBRAMENTOS</b> .....	<b>181</b>
<b>1 O PAPEL DA DIDÁTICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM</b> .....	<b>183</b>
<b>2 O PAPEL DA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> .....	<b>185</b>
<b>3 SABERES PEDAGÓGICOS E A ESPECIFICIDADES DA DIDÁTICA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL</b> .....	<b>187</b>
<b>ATIVIDADE INTEGRADA</b> .....	<b>196</b>
<b>SÍNTESE DA AULA</b> .....	<b>197</b>
<b>LEITURAS COMPLEMENTARES</b> .....	<b>198</b>
<b>AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM</b> .....	<b>199</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>200</b>



▼ <b>AULA 8 - Componentes da organização do processo didático: planejamento, objetivos e conteúdos de ensino</b> .....	<b>203</b>
<b>CONTEÚDO E SEUS DESDOBRAMENTOS</b> .....	<b>204</b>
<b>1 COMPONENTES DA ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DIDÁTICO</b> .....	<b>205</b>
1.1 Planejamento Educacional .....	206
1.2 Objetivos educacionais .....	212
1.3 Conteúdos de ensino .....	215
<b>ATIVIDADE INTEGRADA</b> .....	<b>219</b>
<b>SÍNTESE DA AULA</b> .....	<b>221</b>
<b>LEITURAS COMPLEMENTARES</b> .....	<b>222</b>
<b>AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM</b> .....	<b>223</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>224</b>
▼ <b>AULA 9 - Componentes da organização do processo didático: procedimentos de ensino e avaliação da aprendizagem</b> .....	<b>226</b>
<b>CONTEÚDO E SEUS DESDOBRAMENTOS</b> .....	<b>227</b>
<b>1 PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS</b> .....	<b>228</b>
<b>2 AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM</b> .....	<b>242</b>
<b>ATIVIDADE INTEGRADA</b> .....	<b>250</b>
<b>SÍNTESE DA AULA</b> .....	<b>251</b>
<b>LEITURAS COMPLEMENTARES</b> .....	<b>252</b>
<b>AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM</b> .....	<b>253</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>254</b>

# Palavras do Professor-autor

▼ Olá, estimado(a) estudante!

Você está tendo acesso a um material produzido com muito zelo pelas autoras. Esse zelo é revelado pelas referências que embasam a escrita, pelas seleções de materiais complementares, além de todos os diálogos que estabelecemos com outros referenciais, que dão sustentáculo a essa produção.

Ademais, sistematizamos, aqui, conhecimentos decorrentes das nossas vivências e experiências em diversos espaços educativos, desde os anos iniciais do ensino fundamental até nossa atuação na pós-graduação lato sensu. Assim, você dispõe de um material que versa sobre **Didática na Educação Profissional** e que está atravessado por valores e concepções respaldados no ideário de uma educação emancipatória, inclusiva, democrática e, por isso, comprometida com a formação integral.

Não podemos, também, deixar de dizer que VOCÊ é parte dessa produção, pois é nosso interlocutor direto. Lembramos então que o sentido da obra é construído por você, por meio das suas leituras, relações que irá estabelecer com outras leituras, inquietações, interações e participação.

Então, venha conosco experimentar a busca pelo conhecimento de um campo que ainda tem muito a ser construído! Assuma-se como partícipe deste material didático e aventure-se em mais uma jornada formativa!

# Projeto instrucional

▼ A disciplina **Didática na Educação Profissional** possui carga horária de 45 horas, ou 60 horas-aula, num total de três créditos, distribuída em nove aulas.

Sua ementa contempla os seguintes itens: o conceito de didática; as tendências pedagógicas e a evolução histórica da didática; o pensamento didático no contexto educativo brasileiro; a importância da didática na formação docente e no processo de ensino-aprendizagem; a didática para educação profissional; componentes e organização do processo didático: planejamento, objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação.

Em cada aula, abordaremos conteúdos específicos, que se articulam no conjunto da disciplina, além de se inter-relacionarem com outras disciplinas do curso. O material aqui sistematizado conta com os acréscimos de materiais complementares como vídeos, artigos, entrevistas, reportagens, entre outras fontes de pesquisa sugeridas para enriquecer o seu aprendizado.

No quadro abaixo, apresentamos a estrutura da disciplina a partir dos títulos das aulas, seus objetivos e conteúdos, respectivamente.

TÍTULOS DAS AULAS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS
<b>AULA 1</b> Didática: conceito e contextualização histórica	Conhecer a didática e sua evolução histórica; Compreender as relações epistemológicas entre didática, pedagogia e educação; Associar os filósofos clássicos da didática aos seus legados educacionais.	Conceito de didática e sua evolução histórica; relações entre didática, pedagogia e educação; pensadores clássicos da didática.
<b>AULA 2</b> Tendências pedagógicas liberais	Analisar as influências das tendências pedagógicas liberais no contexto escolar brasileiro.	Tendências pedagógicas liberais: tradicional, renovada progressivista, renovada não diretiva e tecnicista.



<b>TÍTULOS DAS AULAS</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>CONTEÚDOS</b>
<b>AULA 3</b> Tendências pedagógicas progressistas	Analisar as influências das tendências pedagógicas progressistas no contexto escolar brasileiro.	O pensamento didático do período entre 1549 e 1932.
<b>AULA 4</b> O pensamento didático no contexto educativo brasileiro (parte 1)	Compreender o pensamento didático brasileiro, considerando os aspectos históricos, sociais, políticos, econômicos e jurídicos do período entre 1549 e 1932.	O pensamento didático do período entre 1549 e 1932.
<b>AULA 5</b> O pensamento didático no contexto educativo brasileiro (parte 2)	Compreender o pensamento didático brasileiro, considerando os aspectos históricos, sociais, políticos, econômicos e jurídicos do período de 1932 aos dias atuais.	O pensamento didático brasileiro do período de 1932 aos dias atuais.
<b>AULA 6</b> Função social do ensino e as concepções dos processos de ensino-aprendizagem	Compreender a função social do ensino e as finalidades da educação.	Função social do ensino; concepções de aprendizagem; teorias contemporâneas de aprendizagem.
<b>AULA 7</b> Didática na Educação Profissional	Compreender a importância da didática na formação docente, no processo de ensino-aprendizagem e nos saberes pedagógicos para a educação profissional.	Unidade entre ensino-aprendizagem; o papel da didática na formação de professores; saberes pedagógicos na educação profissional.
<b>AULA 8</b> Componentes da organização do processo didático: planejamento, objetivos e conteúdos de ensino	Compreender os componentes didáticos do ensino como elementos de sustentação da prática educativa; conhecer os diferentes níveis do planejamento educacional.	Os componentes didáticos do ensino: planejamento educacional; objetivos de ensino; conteúdos de ensino.
<b>AULA 9</b> Componentes da organização do processo didático: procedimentos didáticos e avaliação do processo de ensino-aprendizagem	Articular os componentes constitutivos dos procedimentos didáticos; diferenciar os atos de examinar e avaliar a aprendizagem.	Os componentes didáticos do ensino: procedimentos didáticos (metodologia, método, estratégias e técnicas de ensino) e avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

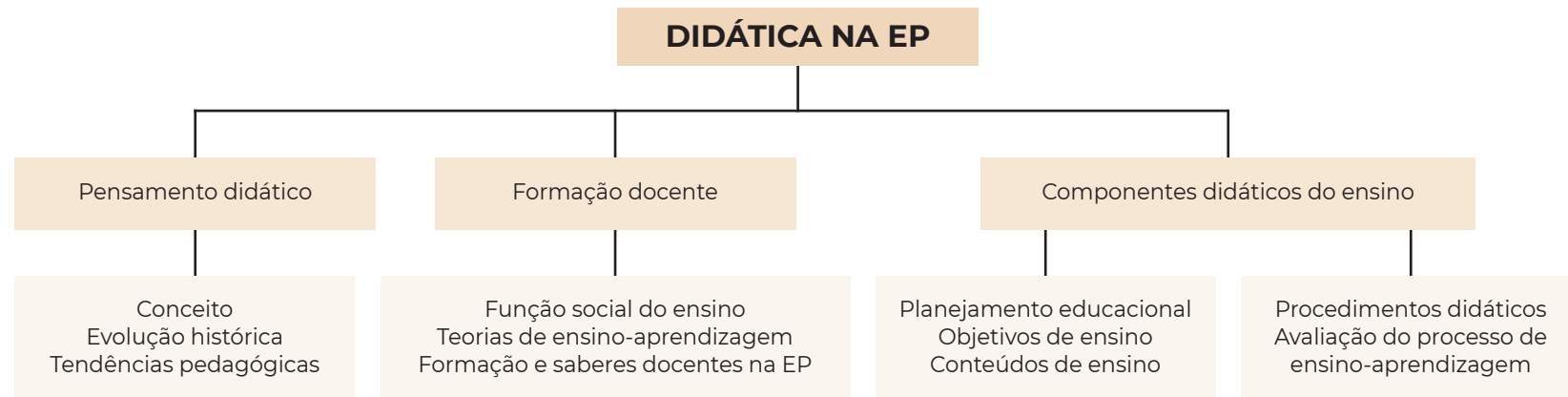
# Roteiro de estudo

- ▼ Nossa disciplina está estruturada em 9 aulas, que constituem 3 blocos de temas, a saber: pensamento didático, formação docente e componentes didáticos do ensino. Esses temas se materializam nas aulas. O primeiro bloco temático foi desenvolvido nas aulas 1, 2, 3, 4 e 5. Correspondem ao segundo bloco temático as aulas 6 e 7. O terceiro e último bloco temático está concentrado nas aulas 8 e 9.

Para ampliar seus conhecimentos sobre os temas, cada aula dispõe de avaliação integradora, leituras e materiais complementares, avaliação, síntese da aula e bibliografia. Tais elementos são adotados para que você possa proceder ao aprofundamento necessário sobre os temas selecionados e não se limite às sistematizações aqui presentes, dada a inevitável limitação de qualquer material didático face à complexidade dos temas abordados.

Você pode observar essa distribuição, graficamente, no mapa conceitual a seguir.

# Mapa conceitual





# Introdução

- ▼ As aulas da disciplina didática na educação profissional sistematizam conhecimentos da didática geral em conexão com a didática na educação profissional. Você perceberá que essa disciplina assume papel preponderante para a formação do professor da educação profissional, pois abarca a essência do exercício da docência: o processo de ensino-aprendizagem e as variáveis que intervêm nesse processo.

Desse modo, esperamos que você consiga compreender desde elementos constitutivos da evolução histórica do conceito de didática às especificidades da didática na educação profissional. Para isso, é fundamental a apropriação dos conhecimentos sobre pensamento pedagógico, formação docente e componentes didáticos do ensino na educação profissional.

Bons estudos!

# Currículo sintético das Professoras-autoras

## **Karina de Oliveira Lima**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. É Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e doutoranda em Educação pela mesma instituição. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em currículos específicos para níveis e tipos de educação. Foi coordenadora de curso e de estágio supervisionado do curso superior de Licenciatura em Informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) — Campus Ipanguaçu. Atualmente, é docente EBTT do IFRN — Campus São Paulo do Potengi, atuando no ensino, pesquisa e extensão. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/310946131181769>



## **Maria Josevânia Dantas**

Mestra em educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), especialista em educação na área de gestão de sistemas de ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), graduada em pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), docente da área de política e gestão escolar do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte IFRN — Campus Apodi, atuando nas disciplinas do eixo didático-pedagógico das licenciaturas e em cursos de pós-graduação lato sensu, e ainda como coordenadora de estágio docente. Atuou como pedagoga no IFRN no período de 2008 a 2019. Pesquisa os temas: cenopoesia, educação popular, avaliação da aprendizagem, formação docente, políticas educacionais, metodologias e estratégias de ensino. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3167928681031708>





## Aula 1

# Didática: Conceito e Contextualização Histórica



### Objetivo de aprendizagem

Conhecer a didática e sua evolução histórica.

Compreender as relações epistemológicas entre didática, pedagogia e educação.

Associar os filósofos clássicos da didática aos seus legados educacionais.



# Conteúdos e seus desdobramentos

## ▼ Para início de conversa...

Existe um consenso de que a educação é fundamental para a manutenção da vida em sociedade. Em todo o mundo, crianças, jovens e adultos — de diferentes segmentos sociais, etnias, raças e crenças — procuram as escolas para obterem o conhecimento escolar sistematizado, resultado do processo histórico de produção/acumulação do conhecimento científico e, assim, se apropriarem do conhecimento escolar elaborado (SNYDERS, 1998).

Nesse sentido, o que acontece e como acontece na escola é foco de investigações, e um dos elementos fundamentais é o ensino. E não é por acaso que o processo de ensino é objeto de estudo de um dos ramos da pedagogia: a didática (LIB NEO, 2017).

Será, portanto, sobre o conceito de didática que começaremos nossa incursão nos estudos da disciplina didática na Educação Profissional. Para tanto, lançaremos as seguintes questões norteadoras:

O que é didática?

Quais as relações entre educação, pedagogia e didática?

Quais são os filósofos clássicos da didática?

Vamos juntos em busca de respostas para essas indagações!

## 1 CONCEITO DE DIDÁTICA: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA, TEÓRICA E PRÁTICA

O que é didática? O que diz o senso comum? O que dizem os dicionários? O que dizem os estudiosos do campo da didática?

Iniciaremos com o que diz o senso comum. Para isso, gostaríamos que você buscasse lembrar se já se deparou com expressões, como:

Professor João tem didática.

Professor Carlos sabe muito, mas não tem didática.

O que revelam tais sentenças? Será que ter didática é algo inato ou adquirido? É possível aprender a ser didático?

Intuitivamente, associamos o termo didática ao bom ensino. E o bom ensino ao sujeito dotado de qualidades para ensinar, muitas vezes, visto como alguém que possui um dom. Esse pensamento é respaldado, segundo Aranha (2009), a partir da propagação de ideias errôneas que associam o ser professor a figura do missionário, a de um ser dotado de generosidade e com vocação para ensinar, atributos estes que constituem, a partir do senso comum, requisitos necessários para o exercício da docência.

No entanto, desmistificar a ideia de que ser bom professor é um dom faz-se urgente, visto que a docência é uma profissão e, como tal, requer aprendizagens específicas para essa atuação, por meio da aprendizagem da docência, formação (inicial, permanente e continuada) e desenvolvimento profissional (RAMALHO; NUÑES, 2014) para que, assim, os



professores possam desenvolver saberes e competências que dialoguem com o tempo hodierno. Isso se deve ao fato de que o professor atua num tempo e espaço historicizado, marcado pelas múltiplas relações econômicas, sociais, políticas e culturais, as quais forjam os contextos históricos e as realidades e, conseqüentemente, impõem exigências formativas para o professor. Nesse sentido, a didática tem papéis fundamentais nessa formação<sup>1</sup>.

Agora que já sabemos o que o senso comum expressa sobre didática, vamos saber o que nos dizem os **dicionários**.


O verbete *didática*, de acordo com o *Dicionário Eletrônico Houaiss* (2001, p.1036), apresenta as seguintes definições: “1 arte de transmitir conhecimento; técnica de ensinar. 2 parte da pedagogia que trata dos preceitos científicos que orientam a atividade educativa de modo a torná-la mais eficiente”.

No *Dicionário Prático de Pedagogia*, de Queiroz (2003, p. 86), o verbete *didática* tem o significado de “ação ou procedimento pedagógico”. Assim, podemos dizer que nos dicionários o conceito de didática assume duas acepções principais: ações que conduzem à eficiência no ensino e termo associado à educação, pedagogia e instrução.

Agora, vamos saber o que **teóricos** como Cambi (1999), Aranha (2006; 2009) Libâneo (2017), Castro (1991), Luckesi (2011), entre outros, sistematizaram sobre o conceito e evolução da didática.

---

<sup>1</sup> Na aula 6, abordaremos o papel da didática na formação do professor e, especificamente, no âmbito da educação profissional.




Pensar em didática é pensar em ensino, pensar em ensino nos remete às práticas desenvolvidas pelos seres humanos ao longo da sua evolução. Então, a grosso modo, podemos dizer que os elementos que constituíram o campo da didática existem desde as necessidades humanas de aprender e ensinar algo. Isso porque a vida em sociedade demanda práticas educativas que favoreçam a própria organização e manutenção da sociedade. Um exemplo são as práticas educativas desenvolvidas nas comunidades tribais.

Nas comunidades tribais as crianças aprendem imitando os gestos dos adultos nas atividades diárias e nos rituais. Tanto nas tribos nômades como naquelas que já se sedentarizaram, para se ocupar com a caça, a pesca, o pastoreio ou a agricultura, as crianças aprendem “para a vida e por meio da vida”, sem que ninguém esteja especialmente destinado para a tarefa de ensinar (ARANHA, 2006, p. 33, grifo da autora).

Assim, a denominação didática difusa é usada para se reportar à didática presente nos primórdios da origem dos homens e na antiguidade, épocas em que a educação da tenra idade era de responsabilidade da família e conforme a tradição religiosa de um determinado lugar. Nesse contexto, “ensinava-se intuitivamente ou seguindo a práticas vigentes” (CASTRO, 1991, p.15). Assim, até o momento em que temos uma didática difusa, não é possível distinguir educação de pedagogia, “devido à inexistência de uma pedagogia propriamente dita [...]” (ARANHA, 2009, p.4).

De acordo com Luckesi (2011, p. 103), a didática, desde os antigos gregos, tem sido considerada a forma de facilitar o ensino-aprendizagem do que é necessário ensinar e aprender. Os gregos serviam-se especialmente de poemas didáticos com o objetivo de ajudar os cidadãos na aquisição de valores morais, necessários à consciência cotidiana. Assim, o termo “didático” expressa a ideia de mediar uma aprendizagem facilitada e efetiva. Nesse sentido, “[...] nota-se que, originalmente, a didática não é claramente diferenciada da ciência que se ocupa dos problemas de ensino, a pedagogia” (ASTOLFI; DEVELEY, 1989).






A didática, a partir dos sofistas, configurava-se como uma prática que envolvia o ensinamento do bem falar (retórica e oratória) e centrava-se na capacidade de instruir os cidadãos que eram ávidos por adquirir o poder por meio das artes de argumentar e bem falar, para que, assim, pudessem ter suas ideias aceitas. Ou seja, algo que até então era natural (aprendizagem vivencial) passa a ser artificial. Surge, então, a figura do tutor ou preceptor. À revelia das críticas de Sócrates, os sofistas valorizaram a figura do professor e, ao exigir remuneração, deram destaque ao caráter profissional dessa função (ARANHA, 2009).

Todavia, poucas eram as pessoas que tinham o privilégio dessa instrução, sendo ela restrita aos abastados e religiosos. E será com o surgimento da aristocracia que a formação dos jovens da elite — visto que a educação era destinada apenas aos homens livres — passará a ser confiada a preceptores ou tutores. Somente com o aparecimento das pólis surgiram as primeiras escolas do Ocidente, no final do século VI a.C.

No período clássico (séculos V e IV a.C.), especialmente em Atenas, a instituição escolar se estabelecia nas práticas desenvolvidas por filósofos gregos como Sócrates (469 a.C.- 399 a.C.), Platão (428 a.C.- 348 a.C.) e Aristóteles (384 a.C. - 322 a.C.), nas quais podemos dizer que existia uma didática implícita. Um aspecto relevante da educação clássica grega é a exaltação aos ensinamentos dos mais velhos.

[...] a educação consiste em puxar e conduzir a criança para o que a lei denomina doutrina certa e, como tal, proclamada de comum acordo pelo saber de experiência, feito dos mais velhos e virtuosos cidadãos. E para que a alma da criança não se habitue aos sentimentos de dor e de prazer contrários à lei e ao que a lei recomenda, mas se alegre ou entristeça de acordo com os princípios válidos para os velhos [...] (PLATÃO, 1980, p. 59 apud ARAÚJO, 2009, p. 82).



Assim, a didática difusa é permeada pelas práticas dos filósofos da educação e “bebe” na fonte das ideias pedagógicas da época. Pode-se considerar essas práticas como forma da ação pedagógica, embora aí não esteja presente o “didático” como forma estruturada de ensino (LIB NEO, 2017). Corroborando com esse pensamento, Castro e Carvalho (2016, p.15) afirmam que a:

Esse qualificativo didático desde a Grécia antiga é usado com referência a obras ou situações destinadas a ensinar. O que variou, passados mais de dois mil anos que nos separam da antiguidade clássica, foi o conceito de ensino e não o intuito que o dirige.

Até aqui, já é possível identificar que didática e educação são conceitos imbricados. Por conseguinte, é importante compreender o conceito de didática em sua interface tanto com a educação quanto a pedagogia. Para isso, organizamos um quadro demonstrativo das aproximações e especificidades desses conceitos, com base em diferentes fontes, como podemos observar a seguir.

**Quadro 1: Educação, pedagogia e didática**

	<b>EDUCAÇÃO</b>	<b>PEDAGOGIA</b>	<b>DIDÁTICA</b>
Etimologia da palavra	<p>A palavra educação, em português, vem de educar. A origem desta, por sua vez, é o latim <i>educare</i>, que é um derivado de EX, que significa “fora” ou “exterior” e <i>ducere</i>, que tem o significado de “guiar”, “instruir”, “conduzir”. Ou seja, em latim, a educação tinha o significado literal de “guiar para fora” e pode ser entendido que se conduzia tanto para o mundo exterior quanto para fora de si mesmo. Fonte: <a href="https://www.gramatica.net.br/origem-das-palavras/etimologia-de-educacao">https://www.gramatica.net.br/origem-das-palavras/etimologia-de-educacao</a>. Acesso em: 20 jun. 2020.</p>	<p>A palavra pedagogia é derivada de dois radicais da língua grega. Sua origem vem de paidos, que significava “criança”. O outro radical é <i>agoge</i>, que pode ser traduzido como “conduzir” ou “condução”. Em geral, a origem da pedagogia tinha o significado de “conduzir a criança”, ou seja, ensiná-la e a ajudar no crescimento. Fonte: <a href="https://www.gramatica.net.br/origem-das-palavras/etimologia-de-pedagogia/">https://www.gramatica.net.br/origem-das-palavras/etimologia-de-pedagogia/</a>. Acesso em: 20 jun. 2020.</p> <p>Por sua vez, a figura do pedagogo está localizada no latim <i>paedagōgus</i>, em relação ao grego <i>paidagōgós</i>. Neste sentido, deve-se destacar que os primeiros pedagogos, os <i>paidagōgós</i>, eram escravos de famílias ricas e entre suas tarefas cotidianas tinham que dar as mãos e acompanhar as crianças até a escola. Fonte: <a href="https://etimologia.com.br/pedagogia/">https://etimologia.com.br/pedagogia/</a>. Acesso em: 20 jun. 2020.</p>	<p>A palavra didática vem do grego <i>techné didaktiké</i>, que se pode traduzir como arte ou técnica de ensinar. Fonte: <a href="https://www.dicionarioinformal.com.br/significado/did%C3%A1tico/3184/">https://www.dicionarioinformal.com.br/significado/did%C3%A1tico/3184/</a>. Acesso em: 20 jun. 2020.</p>
	<b>EDUCAÇÃO</b>	<b>PEDAGOGIA</b>	<b>DIDÁTICA</b>


Conceito	A educação — ou seja, a prática educativa — é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades (LIB NEO, 2017, p.16-17).	A pedagogia é o campo de conhecimento que investiga a natureza das finalidades da educação numa determinada sociedade, bem como os meios apropriados para a formação dos indivíduos, tendo em vista prepará-los para as tarefas da vida social. (LIB NEO, 2017, p. 24).	É uma disciplina pedagógica, matéria-síntese que agrupa, organicamente, os conteúdos das demais matérias que estudam aspectos da prática educativa escolar (LIB NEO, 2017, p.15).
Relação entre os conceitos	A <b>pedagogia</b> é a ciência que investiga a <b>educação</b> e que tem como um dos ramos a <b>didática</b> .		
Objeto de estudo	Estuda o conjunto de manifestações do fenômeno educativo nas dimensões formais, não-formais e informais.	Investiga a teoria e prática da educação nos seus vínculos com a prática social global (LIB NEO, 2017).	Estuda o processo de ensino (LIB NEO, 2017; CASTRO, 1991).

Fonte: produzido pelas autoras.

Compreendidas as especificidades das terminologias, vamos agora adentrar nos determinantes históricos, filosóficos e epistemológicos da didática.

Na chamada Antiguidade Clássica (gregos e romanos) e no período medieval, também se desenvolvem formas de ação pedagógica em escolas, mosteiros, igrejas, universidades. Entretanto, até meados do século XVII, não podemos falar de didática como teoria do ensino, que sistematiza o pensamento didático e o estudo científico das formas de ensinar (LIB NEO, 2017).

Durante a Idade Média, após o período das invasões bárbaras, por volta do final do século VI, foram criadas escolas em mosteiros onde se aprendia latim, humanidades, filosofia e



teologia. Os intelectuais da época eram constituídos pelo clero e “[...] as escolas, naquele momento histórico, se restringiam a essa parcela e, por isso, eram chamadas de Escolas Monacais” (SAVIANI, 2003, p. 134).

É importante destacar também o aparecimento das universidades. Sobre as universidades, Gadotti (1995, p. 55-56) esclarece:

Fato importante da Idade Média foi a criação das universidades de Paris, Bolonha, Salerno, Oxford, Heidelberg e Viena. Eram centros que buscavam a universalidade do saber. Elas se constituíram na primeira organização liberal da Idade Média. Iniciaram no século XIII, com o desenvolvimento das escolas monásticas, a organização gremial da sociedade e o vigor da ciência trazida pelos árabes. Permitiram à burguesia emergente no final da Idade Média participar de muitas vantagens que até então só pertenciam ao clero e à nobreza. Todos os seus membros eram ricos. As universidades desenvolveram sobretudo três métodos intimamente relacionados: as lições, as repetições e as disputas. Elas representaram (e representam ainda hoje) uma grande força nas mãos das classes dirigentes (grifos do autor).

Por ocasião do renascimento urbano, as escolas fundadas no século XII foram contestadas por suas formalidades religiosas, e a classe burguesa em ascensão reivindicava a popularização do ensino. Nesse formato de educação, o mestre recebia os alunos em sua própria casa, igreja, ruas ou em salas alugadas, numa relação entre mestre e aprendizes, um educador e um educando ou poucos educandos, constituindo-se numa instituição não tão rigorosa como se constituiria mais tarde com o ensino simultâneo (ARANHA, 2009).

No decurso dos séculos XVI e XVII, com o final da Idade Média e início da Modernidade<sup>2</sup>, configurou-se o que hoje chamamos de pedagogia tradicional. Nesse período repercute o predomínio da visão cristã do mundo, especificamente da Igreja Católica, que preconizava uma educação capaz de retirar o ser humano da condição de pecador, conduzindo-o a um ideal de salvação da alma (DAMIS, 1990). Os principais exemplos da educação dessa época podem ser encontrados nas obras de São Tomás de Aquino (1225 - 1274) e dos jesuítas.

Ainda no contexto da transição entre a sociedade feudal e a capitalista, a educação está inserida em um movimento protagonizado, de um lado, pelo atendimento às demandas da sociedade burguesa emergente e do outro, pelo acirramento da disputa entre a Reforma Protestante e a Contrarreforma Católica. Nessa conjuntura, Comênio, um bispo protestante nascido na Morávia, em 1592, propõe um método para ensinar tudo a todos como forma de universalização do saber (popularização da leitura e interpretação dos escritos bíblicos), além de buscar romper com a hegemonia da educação católica medieval. E será por Comênio que iniciaremos nossos estudos sobre os principais filósofos que contribuiram para a construção do escopo teórico da didática ao longo dos séculos.

## 2 A SISTEMATIZAÇÃO DA DIDÁTICA E AS CONTRIBUIÇÕES DOS PRINCI-

---

2 [...] Modernidade é uma consciência cultural que se propõe como um projeto, ou seja, algo que se lança para adiante. Revela ideais, crenças e aspirações, as quais, em suma, afirmam que cabe ao homem conhecer suas capacidades como sujeito da história; a Modernidade seria, então, um ideal que situa no sujeito humano o projeto que ele faz de si mesmo. Situa no sujeito humano o destino de sua história, cabendo não somente ao homem e à sociedade buscar traçar o seu destino, mas nele interferindo e avaliando-o. Assim sendo, a historicidade humana é posta como o lugar do homem, cabendo-lhe descobrir na história o sentido de sua humanidade (ARAÚJO, 2009, p. 82).

## PAIS FILÓSOFOS DA EDUCAÇÃO NESSE PROCESSO


**Figura 1:** Pai da didática moderna, Comênio



Fonte: <https://terradahistoria.blogspot.com/2016/08/jan-comenius-jan-amos-komensky.html>  
Acesso em: 20 jun. 2020

É no século XVII que a didática surge como um corpus de conhecimentos sistematizados, concomitante com a ideia de escola pública e obrigatória, num contexto de ascensão da burguesia que exigia novos processos de fazer, de investigar, de pensar e de ensinar. E foram **Wolfgang Ratke (1571- 1631)** e **Jan Amos Comenius (1592-1670)** — ou na versão portuguesa **Comênio** — os precursores da sistematização da didática. Essa sistematização se deu por meio da memorável obra “Didática Magna: Tratado Universal de Ensinar Tudo a Todos”, atribuída a Comênio e que teve fortes influências do pensamento de Ratke.






Essas influências se expressam na incorporação, por parte de Comênio, dos seguintes princípios: o ensino baseado no funcionamento da natureza, o currículo pautado nos preceitos cristãos, o ensino iniciado em língua materna, alinhado às experiências concretas e em harmonia com o ensino familiar.

Tal obra teve sua edição tcheca em 1649 e a edição latina em 1657, e representou a primeira tentativa sintética de constituição da pedagogia como ciência autônoma desvinculada da filosofia e da teologia (CAMBI, 1999).

Gasparin (2018) alerta que a Didática Magna é uma obra que precisa ser compreendida à luz das condições históricas, sociais, políticas, culturais, religiosas e científicas do seu contexto de criação para, assim, vislumbrarmos o caráter revolucionário que essa obra representou para o seu tempo e o seu legado para a educação contemporânea, como também, suas contradições. De acordo com Castro (1991, p.16):

A inauguração de um campo de estudos com esse nome tem uma característica que vai ser reencontrada na vida histórica da Didática: surge de uma crise e constitui um marco revolucionário e doutrinário no campo da Educação. Da nova disciplina espera-se reformas da Humanidade, já que deveria orientar educadores e destes, por sua vez, dependeria a formação das novas gerações. Justifica-se, assim, as muitas esperanças nela depositadas, acompanhadas, infelizmente, de outras tantas frustrações.

Comênio teve a vida marcada por perseguições e guerras (Guerra dos Trintas Anos), o que lhe possibilitou um amplo conhecimento sobre a Europa, visto que peregrinou por vários locais e teve interlocuções e intercâmbios de ideias com cientistas contemporâneos como **Francis Bacon** (1561-1626) — representante do empirismo — e com **Descartes** (1596-1650), considerado o pai da Filosofia moderna e representante do racionalismo. Sua didática tanto revelava as necessidades sociais da sua época como também uma



resposta a essas necessidades. Tendo essa percepção, Comênio — por viver em um tempo marcado por inquietações, guerras, invenções, descobertas nas ciências da natureza, apropriação de novas terras com o advento das Grandes Navegações e expansão do mercantilismo (fase inicial do capitalismo) — prospectava uma didática “magna”, no sentido de ser “grande”, que abarcasse o “novo” que se descortinava diante da amplitude das produções de novos conhecimentos e acreditava que o professor munido de um método universal daria conta da racionalização de todos os procedimentos educativos. Em sua obra expressa essa ambição e, ao mesmo tempo, sua humildade (GASPARIN, 2018).

É nessa perspectiva que a didática assume o conceito de arte de ensinar. Para Comênio (2001, p.127):

A arte de ensinar não exige mais que uma disposição tecnicamente bem feita do tempo, das coisas e do método. Se formos capazes de estabelecê-la com precisão, ensinar tudo a todos os jovens que vão à escola, sejam quantos forem, não será mais difícil que imprimir mil páginas por dia com bela escrita em caracteres tipográficos, transportar casas, torres em qualquer peso com máquina de Arquimedes ou navegar sobre o Oceano ir para o Novo Mundo. E tudo ocorrerá de modo tão fácil quanto o funcionamento de um relógio perfeitamente equilibrado pelos pesos. Tudo será tranquilo e agradável, assim como tranquilo e agradável é ver tal autômato, e será também tão seguro quanto um desses instrumentos criados pela arte.

Assim, Comênio (2001, p.147), não satisfeito com os métodos de ensino da época, caracterizados pelas práticas mnemônicas e por castigos severos, observa que “na educação da juventude, usou-se quase sempre um método tão duro que as escolas são consideradas como os espantalhos das crianças, ou as câmaras de tortura das inteligências”. E em oposição, propôs mudanças na visão educacional. Uma dessas mudanças era em relação à ausência de um método seguro que lograsse êxito ao fazer do professor.

Aos preceptores: destes, a maioria sempre ignorou a arte de ensinar; por

isso, para cumprir com seus deveres, consumiam-se e exauriam suas forças em diligente atividade; ou então mudavam de método, procurando obter resultados por este ou aquele caminho, nunca sem um aborrecido gasto de tempo (COMÊNIO, 2001, p. 37).

Ao abordar “os princípios em que se funda a facilidade de ensinar e aprender”, Comênio organiza os argumentos tecendo analogias a partir dos elementos da natureza. Destacamos algumas dessas analogias:

### **A natureza inicia pela privação**

Comênio (2001, p. 166) acreditava que para aprender, a mente do jovem precisa estar privada de tudo que pudesse destoar da aprendizagem: “ Para chocar, o pássaro utiliza os ovos frescos que contêm matéria puríssima: se o passarinho já tivesse começado a formar-se antes, o resultado seria nulo”. Para enfatizar mais ainda seu pensamento ele acrescenta: “Também um pintor pinta muito bem sobre uma tábua completamente limpa. Se já estiver pintada, manchada ou com fundo áspero, a tábua deverá ser limpa e as manchas retiradas”.

### **A natureza predispõe a matéria a desejar a formar**

Para esse princípio, Comênio (2001, p.168) ilustra com o seguinte exemplo: “No ovo, o passarinho já devidamente formado, desejando maior perfeição, desloca-se, rompe a casca e a despedaça com o bico. Finalmente, liberto daquele cárcere, agrada-lhe ser aquecido pela mãe [...]”. Dito isso, Comênio endossa que o jovem deve enxergar, ao aprender, o amor, a beleza e o gosto. Nesse sentido, ele adverte: “Nas crianças, o amor pelo estudo deve ser suscitado e avivado pelos pais, pelos professores, pela escola, pelas próprias coisas, pelo método, pelas autoridades”.

### **A natureza extrai tudo de princípios pequenos em quantidade, mas válidos pelas virtudes**

Para esse princípio, Comênio (2001, p.171) faz uso do seguinte exemplo:

[...] uma árvore, por maior que seja, está incluída por inteiro no caroço de seu fruto ou na extremidade de galhos, no renovo: se o plantares na terra, dele nascerá de novo uma árvore inteira, pela virtude que obra internamente.

Assim, deixa explícito que o ensino deve conter, exatamente, o que for essencial e evitar estudos desnecessários que mais causam cansaço e desperdício de tempo e desprendimento de energia em vão.

### **A natureza passa das coisas mais fáceis às mais difíceis**

Uma das características do ensino promovido pela Igreja Católica era a ênfase nos conteúdos abstratos. Contrapondo-se a esse aspecto, Comênio defende que o conhecimento deve ser ensinado do concreto para o abstrato, do simples para o complexo.

Por exemplo, a formação do ovo não se inicia pela parte mais dura, que é a casca, mas pela parte mole, que antes é envolvida por uma membrana e depois pela casca mais dura. Assim também, o pássaro que quer sair para voar apóia antes as patas, depois abre as asas, agita-as e finalmente, vibrando-as com maior força, eleva-se e acostuma-se a entregar-se ao ar livre ( COMÊNIO, 2001, p.172 -173).

Até aqui, vimos expressões da defesa do ensino, por meio do método único, e as pistas deixadas por Comênio para a obtenção desse fim. Essas pistas, predominantemente, são com base em exemplos da natureza. Assim, esses princípios podem ser resumidos em:

**A finalidade da educação é conduzir a felicidade eterna com Deus.**

**O homem deve ser educado de acordo com o seu desenvolvimento natural, isto é, de**

**acordo com suas características de idade e capacidade.**

**A assimilação dos conhecimentos não se dá de forma imediata.**

**O ensino deve seguir o curso da natureza infantil; por isso as coisas devem ser ensinadas uma de cada vez.**

Em sua obra, Comênio recorre à própria natureza para embasar suas ideias, como também faz referência a objetos que imitam a natureza, como é o caso do relógio. E por que o relógio? Em função do funcionamento harmônico das engrenagens, Comênio acreditava que a escola poderia funcionar como um relógio em que alunos, professores e diretores atuariam em harmonia. Essa busca pela harmonia manifestada por Comênio fez dele uma das referências para a idealização da ONU (GASPARIN, 2018).

Comênio (2001, p.11) faz a defesa de um ensino para todos<sup>3</sup>. Para isso, propõe que existam escolas em todas as partes dos reinos cristãos e que adotem o *método único*, sendo considerado:

o modo certo e excelente para criar em todas as comunidades, cidades ou vilarejos de qualquer reino cristão escolas tais que a juventude dos dois sexos, sem excluir ninguém, possa receber uma formação em letras, ser aprimorada nos costumes, educada para a piedade e, assim, nos anos da primeira juventude, receba instrução sobre tudo que é da vida presente e futura, de maneira sintética, agradável e sólida.

Dito isso, o Comênio traça as linhas gerais para ensinar tudo a todos por meio do método

---

<sup>3</sup> É importante compreender que o “todos” tratado por Comênio têm limites: esse “todos” se reporta a todos dos reinos cristãos.

único, e esse se apresenta com atributos que visam combater o ensino exaustivo, punitivo e sem propósito. Outro aspecto relevante para entendermos o que faz de Comênio o pai da didática moderna foi incluir no processo de ensino outra dimensão: o aprender.

Pondo de lado as descobertas, os pensamentos, as observações, os conselhos dos outros, empenhei-me em estudar diretamente o assunto em si e a investigar as causas, as razões, os modos, os meios e os fins daquilo que, como Tertuliano, podemos chamar de arte de aprender (COMÊNIO, 2001, p.17).

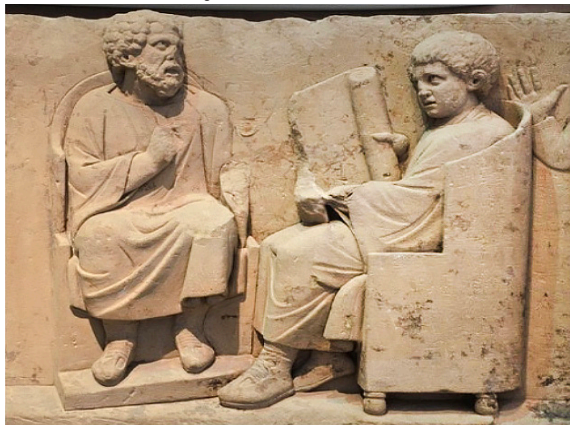
Um instrumento muito importante para a divulgação do pensamento de Comênio foi a imprensa. Esse instrumento foi tão relevante que Comênio pensou em modificar o nome de didática para didacografia, em que a voz do professor é a tinta, o professor aquele que imprime o conhecimento, o aluno a folha que recebe a impressão, o recreio o intervalo para a folha secar. Assim, a construção do pensamento pedagógico de Comênio é decorrente da “leitura” que ele fez do seu tempo, releitura das tradições greco-romanas, intercâmbio de ideias com seus contemporâneos e observando a natureza e os instrumentos produzidos pela humanidade (GASPARIN, 2018).

No intento de ensinar tudo a todos, Comênio considera que o professor pode ministrar suas aulas para várias crianças, desde que esteja posicionado em um local em que todos possam ouvi-lo e vê-lo. E com isso, temos também uma mudança na organização espacial da escola voltada para o ensino simultâneo.

**Figura 2:** Organização espacial das práticas de ensino

Os séculos XVII e XVIII apresentaram significativas mudanças no âmbito educacional e

### Educação na Antiguidade



Fonte: <https://educacaonaantiguidade.wordpress.com/2017/02/05/um-professor-com-tres-discipulos-a-educacao-na-roma-antiga/>

### Educação na Idade Média



Fonte: <https://corecatholica.blogspot.com/2013/05/o-ensino-na-idade-meia.html>

### Educação na Modernidade



Fonte: <https://blogpaulorios.files.wordpress.com/2011/06/dante-alighieri.jpg>



contaram com contribuições de pensadores<sup>4</sup> como Jean-Ovide Decroly (1871-1932), Maria Tecla Artemisia Montessori (1870-1952) e John Dewey (1859-1952). No entanto, daremos destaque, na presente aula, a Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Johann Heinrich Pestalozzi (1746- 1827) e Johann Friedrich Herbart (1776-1814).

## ▼ **Lembre-se**

Comênio (1592-1670) propôs um sistema articulado de ensino, reconhecendo o igual direito de todos os homens ao saber. É considerado o maior educador e pedagogo do século XVII e produziu obra fecunda e sistemática, cujo principal livro é a Didática Magna.

São suas propostas: a educação realista, universal e permanente; método pedagógico rápido, econômico e sem fadiga; ensinamento a partir de experiências cotidianas; conhecimento de todas as ciências e de todas as artes e o ensino unificado (COMÊNIO, 2001).

---

<sup>4</sup> Estes pensadores serão abordados nos conteúdos da Aula 2.

**Figura 3:** Rousseau



É com **Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)**, precursor da segunda revolução da didática, que é forjado o conceito de infância, ao pôr em relevo a natureza da criança e transformar o método num procedimento natural, exercido sem pressa e sem livros.

Por meio da obra *Contrato Social*, que influenciou ideologicamente a Revolução Francesa, ganhou notoriedade. Para Rousseau, a criança nasce boa e a sociedade a corrompe. Enquanto Comênio pretendia conter instintos das crianças, Rousseau acreditava que era a sociedade hipócrita, que defende preceitos não realizados pela própria sociedade, que corrompia a bondade a elas inerentes. Lançou as sementes para a valorização da criança, mesmo que, paradoxalmente, tenha contribuído para a Revolução Industrial, a qual concebia a criança como um adulto em miniatura e, assim, legitimou a utilização da mão de obra infantil nas fábricas.

Na obra ficcional *Emílio ou Da Educação*, Rousseau faz a defesa de um ensino que considere as especificidades da criança, como um ser dotado de particularidades, e combate, ferrenhamente, a visão da criança como miniatura do adulto. Com sua obra revolucionária, desagradava a Igreja e a escola da época, de base jesuítica.

Foi o precursor da pedagogia de Maria Montessori (1870-1952) e John Dewey (1859-1952) e sistematizou toda uma nova concepção de educação, depois chamada de “escola nova” e que reúne vários pedagogos dos séculos XIX e XX.

**Figura 04:** Pestalozzi



Johann Heinrich Pestalozzi  
★ (1746-1827) †

**Johann Heinrich Pestalozzi (1746 - 1827)** foi um dos pioneiros da pedagogia moderna, influenciando profundamente todas as correntes educacionais. Fundou escolas, cativava a


todos para a causa de uma educação capaz de atingir o povo, num tempo em que o ensino era privilégio exclusivo dos abastados.

Sofreu fortes influências de Rousseau ao dar ênfase às dimensões sociais e à problemática educacional. O aspecto metodológico da didática encontra-se, sobretudo, em princípios, e não em regras, transportando-se o foco de atenção às condições para o desenvolvimento harmônico do aluno. Incorporou o afeto à sala de aula e à escola como extensão do lar.

**Figura 05:** Herbart



Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Johann\\_Friedrich\\_Herbart](https://pt.wikipedia.org/wiki/Johann_Friedrich_Herbart). Acessado em: 20/06/2020



**Johann Friedrich Herbart (1776-1814)**, na segunda metade do século XIX, desejoso de ser o criador de uma pedagogia científica, baseada nos conhecimentos da psicologia e filosofia da época, preconizava a ideia da “educação pela instrução”. Ao dar ênfase ao aspecto metodológico da didática, formulou os passos formais, sendo amplamente conhecido por esse feito, a saber: (I) clareza, (II) associação, (III) sistema e (IV) método. Posteriormente, esses passos foram reformulados pelos seus seguidores, originando os cinco passos formais da instrução: preparação, apresentação, associação, sistematização e aplicação. Herbart ficou amplamente conhecido na Europa por meio de seus seguidores, Ziller e Rein; teve repercussão nos Estados Unidos da América por meio da influência que exercia nos estudos da psicologia associacionista de Thorndike.

# Síntese da aula

- ▼ Em nossa Aula 1 pudemos entender que, ao longo de sua trajetória, a didática foi sendo redimensionada de acordo com as exigências dos contextos históricos, sociais e econômicos, e que notáveis filósofos, respaldados em ideários de ser humano, sociedade e conhecimento, construíram um corpus teórico-prático que subsidiou o fazer docente e demandou uma constante reflexão sobre os desafios impostos pela sociedade em relação à instituição escolar. Outro aspecto importante nessa jornada histórica é o entendimento de que a didática está relacionada com mais dois conceitos fundamentais: Pedagogia e Educação e que estes não são conceitos acabados ou cristalizados, mas que sofrem um constante processo de reinvenção de si e da própria ideia de escola. Mas essa trajetória não se encerra aqui... Aprofundaremos em nossas próximas aulas! Até lá!

# Leituras complementares

- ▼ Para conhecer mais sobre o que significa “ter” didática e sobre o pai da didática, Comênio, recomendamos os seguintes materiais:

ANTUNES, C. **Ele(a) não tem didática!** Disponível em: <http://www.celsoantunes.com.br/mas-elea-nao-tem-didatica/>. Acesso em: 28 jun. 2020.

GASPARIN, J. L. Comênio. Canal da TV SEPE. **YouTube**, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jOHSKZZmoWA>. Acesso em: 16 jun. 2020.



# Avaliação da aprendizagem

- ▼ Para sistematizarmos os conhecimentos sobre a evolução histórica do conceito de didática, sugerimos que você faça uma pesquisa, com base em nossa aula e em fontes diversas, a fim de construir uma linha do tempo, tendo como marco inicial o século XVII até os dias atuais, considerando os seguintes aspectos:
- a) delimitação do contexto histórico;
  - b) caracterização do contexto histórico;
  - c) pensador ou filósofo que embasou o conceito de didática, em determinado contexto e suas principais contribuições para o campo;
  - d) o conceito de didática de cada contexto.

# Referências

ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2009.

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da Educação**. 3a ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Haveria uma antropologia infantil na modernidade? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 36, n. 22, p. 74-113, set./dez. 2009.

ASTOLFI, Jean Pierre; DEVELEY, Michel. **A didática das ciências**. São Paulo: Papirus Editora, 1989.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1999.

CASTRO, Amélia Domingues de. A trajetória histórica da didática. In: CONHOLATO, Maria Conceição (coord.). **A didática e a escola de 1º grau**. São Paulo: FDE, 1991. p. 15-25 (Série Ideias, 11).

CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. **Ensinar a ensinar**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2016.

COMÊNIO, João Amós. **Didática magna**: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Introdução, tradução e notas de Joaquim Ferreira Gomes. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

DAMIS, Olga Teixeira. Didática: suas relações e pressupostos. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Repensando a didática**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1990. p. 65 - 82.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 1995.

GASPARIN, J. L. Comênio. Canal da TV SEPE. **YouTube**, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jOHSKZZmoWA>. Acesso em: 16 jun. 2020.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.

LIB NEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez: 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

QUEIROZ, T. D. (org.). **Dicionário Prático de Pedagogia**. 1. ed. São Paulo: Rideel, 2003.

RAMALHO, B. L; NUÑEZ, I. B. **Formação, representação e saberes docentes**: elementos para se pensar a profissionalização dos professores. Campinas: Mercado das Letras, 2014.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnicia. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, 1(1):131-152, mar., 2003.

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.



## Aula 2

# Tendências pedagógicas: a pedagogia liberal



### Objetivo de aprendizagem

Compreender o que é uma tendência pedagógica.

Identificar e caracterizar as tendências pedagógicas liberais.

Analisar as influências das tendências pedagógicas liberais no contexto escolar brasileiro.



# Conteúdos e seus desdobramentos

## ▼ Para início de conversa...

Nesta segunda aula, prosseguiremos a desvelar nuances importantes sobre os conhecimentos da didática. Centraremos nosso estudo nas principais tendências pedagógicas que influenciaram e continuam a influenciar a educação e os processos de ensino-aprendizagem, ao longo dos tempos, no contexto brasileiro.

Iniciaremos com uma breve discussão sobre o que seja uma tendência pedagógica, em seguida dividiremos as tendências em dois grupos de análise, conforme relação entre aquelas pedagogias que se fundamentam pelo pensamento filosófico liberal e as que se orientam pelo pensamento filosófico progressista. Na sequência da aula, deteremo-nos a caracterizar as tendências pedagógicas liberais e na próxima aula, Aula 3, daremos continuidade ao tema abordando as tendências pedagógicas progressistas.

Bons estudos!

## ▼ 1 O QUE É UMA TENDÊNCIA PEDAGÓGICA?

Mas afinal, o que vem a ser uma tendência? O que é mesmo uma tendência pedagógica? Quais as influências das tendências pedagógicas no contexto escolar e nas práticas educativas brasileiras?

De modo geral, uma tendência pode ser entendida como uma inclinação ou força que impulsiona alguém a agir de determinada maneira ou a seguir determinado caminho, por vezes influenciado por estilo dominante ou por modismos.

Já as tendências pedagógicas são correntes do pensamento educacional orientadas por visões de mundo e condicionantes sociopolíticas que configuram as concepções presentes na cultura escolar e nas práticas pedagógicas.

Historicamente, podemos correlacionar o surgimento das tendências pedagógicas com o advento do ensino, no percurso do próprio desenvolvimento da sociedade, da produção e das ciências, como uma atividade intencional e planejada, com finalidade educacional.

Segundo Queiroz e Moita (2007), as tendências pedagógicas se originam no seio dos movimentos sociais, em tempos e contextos históricos particulares, influenciando as práticas pedagógicas e buscando atender às expectativas da sociedade, seja das classes dominantes ou dos trabalhadores. Nesse sentido, é importante que estejamos atentos ao contexto histórico, social e político em que cada uma delas se manifesta.

## ▼ 2 AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS: ENTRE DUAS PEDAGOGIAS

Expressamente, todo trabalho docente está fundamentado por referenciais que lhe dão sustentação, quer de forma consciente ou implícita. O fato é que o modo como conduzimos nossa ação docente é reveladora das nossas concepções de ser humano, conhecimento, sociedade, educação, ensino-aprendizagem, das nossas escolhas metodológicas, ideológicas e políticas, dentre outras características que vamos imprimindo nas nossas práticas. Isso nos leva a compreender que nossa prática pedagógica não é, e nem pode ser, neutra, uma vez que não está desvinculada de uma prática social mais ampla e contextualizada historicamente (LIB NEO, 2005).

Por essa razão, o estudo das tendências pedagógicas nos auxiliam a compreender de forma mais detalhada diferentes nuances e interferências dos construtos educacionais dos diferentes contextos históricos nas nossas práticas educativas.

Como já adiantamos, as tendências pedagógicas estruturam-se entre duas pedagogias: as de cunho liberal – **tradicional, renovada progressivista, renovada não-diretiva e tecnicista**; e as de cunho progressista – **libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos**. A Figura 1 ilustra esta classificação.

**Figura 1:** Organograma das principais tendências pedagógicas



Fonte: Adaptado de Libâneo (2005).



Embora sejam assim comumente classificadas pela maioria dos autores, é importante destacar, conforme orienta Libâneo (2005), que certamente existem outras correntes vinculadas a uma ou outra dessas tendências, mas essas são as mais conhecidas e presentes no contexto educacional brasileiro.

### 3 A PEDAGOGIA LIBERAL

Estruturada sob forte influência dos ideais de “igualdade, liberdade e fraternidade” preconizados pela Revolução Francesa (1789), a pedagogia liberal se manifesta como justificativa do sistema capitalista, que defende a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade cuja forma de organização social se divide em classes, entre os proprietários dos meios de produção e os que vendem suas forças de trabalho.

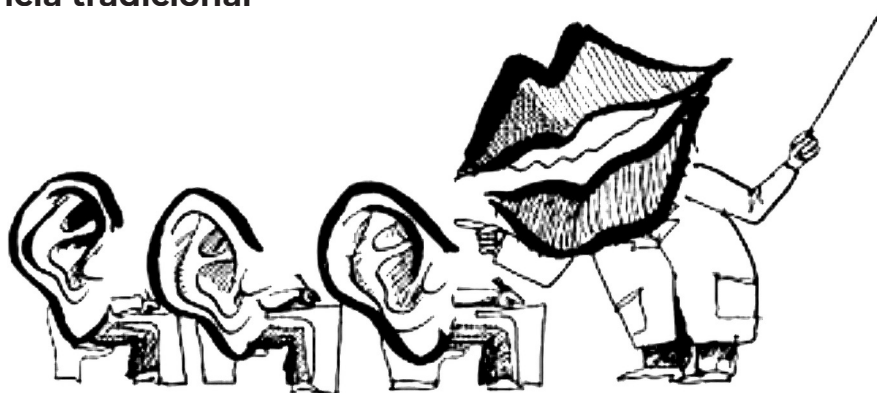
Desse modo, o termo liberal não pode ser compreendido no sentido de “avançado”, “democrático”, “aberto”, como costuma aparentar, visto que expressam valores do liberalismo e as contradições do sistema capitalista (LIB NEO, 2005).

Nesse sentido, as tendências pedagógicas fundamentadas pelo pensamento liberal são consideradas, de acordo com Saviani (2001), como “teorias não-críticas”, já que concebem a educação como autônoma em relação aos fatores sócio-políticos e buscam compreendê-la a partir dela mesma. Ao conceber o ato pedagógico em si mesmo, essa pedagogia reduz o processo educativo ao âmbito do técnico-prático, forjando uma aparente neutralidade dos conhecimentos e técnicas.

No que concerne ao papel da escola, a pedagogia liberal sustenta que sua função é preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais conforme aptidões pessoais. Para isso, é preciso que os indivíduos aprendam a adaptar-se aos valores e normas vigentes na sociedade de classes, enaltecendo uma cultura individualista (LIB NEO, 2005).


Do ponto de vista histórico, a educação liberal se expressa inicialmente com a tendência tradicional e ao passo que a hegemonia burguesa se recompõe, novas tendências vão surgindo em modelo renovado, não em sua substituição, mas em coexistência. Assim, integram também o grupo das tendências liberais, a tendência renovada progressivista, a tendência renovada não-diretiva e a tendência tecnicista. Trataremos de cada uma delas a seguir.

### 3.1 Tendência tradicional



Fonte: <https://s1.static.brasilecola.uol.com.br/be/conteudo/images/ensino-tradicional.jpg> Acesso em 20 jun. 2020.

A tendência tradicional liberal surgiu no processo de transição da sociedade feudal para a sociedade burguesa, inspirada na ideia de educação para todos como forma de vencer a barreira da ignorância e consolidar a democracia burguesa (SAVIANI, 2001). Caracteriza-se por evidenciar um ensino humanístico, de cultura geral, com vistas a preparar o aluno intelectual e moralmente para sua plena realização como pessoa, através de seu próprio esforço.



Conhecida por preconizar um ensino enciclopédico, sem relação com o cotidiano, essa tendência utiliza um método autocrático, verbalista, de gradação, repetição e memorização dos conteúdos, centrado na figura do professor que deve se impor como autoridade para transmitir seus conhecimentos, prioritariamente teóricos, aos alunos.

O estudante é visto como uma folha de papel em branco que vai sendo preenchida conforme os conteúdos transmitidos. Deve interagir o mínimo possível, manter-se passivo, receptivo às lições e realizar, disciplinarmente, os exercícios e exames solicitados.

No Brasil, essa tendência é introduzida e difundida pelos jesuítas a partir de 1549, durante o processo de colonização, ressaltando um modelo tradicional de didática, vigoroso e dogmático, objetivando a formação de jovens para serem fiéis e obedientes à Igreja Católica.

A tendência tradicional recebeu, após a expulsão dos jesuítas do Brasil, os acréscimos dos referenciais de Comênio, ensinar tudo a todos. Atualmente, essa tendência ainda se faz viva e atuante nas escolas brasileiras que adotam tanto a orientação clássico-humanista, como a orientação humano-científica, sendo a segunda o modelo predominante em nossa história educacional (LIB NEO, 2005).

As críticas a essa tendência se avolumam ao passo que não conseguiu garantir a universalização do ensino e a equalização social pretendida (nem todos conseguiam ingressar e nem todos eram bem-sucedidos). Por outro lado, há que se considerar as transformações sociais e políticas que remetem repensar uma nova estrutura para a escola.

**Quadro 1:** Síntese da tendência tradicional

<b>Papel da escola</b>	Preparação intelectual e moral dos alunos para assumir sua posição na sociedade.
<b>Conteúdos de ensino</b>	Passados numa progressão lógica como verdades absolutas - separados das experiências.
<b>Métodos de ensino</b>	Exposição verbal, demonstração, exercícios, repetição de conceitos, lição de casa e exames.
<b>Relação professor-aluno</b>	Predomina a autoridade do professor que transmite o conteúdo na forma de verdade absoluta exigindo atitude receptiva e disciplinar do aluno.
<b>Pressupostos de aprendizagem</b>	Aprendizagem receptiva e mecânica.
<b>Avaliação</b>	Verificação a curto prazo (interrogatórios orais e lição de casa) e a longo prazo (provas e exames). Centrada no produto podendo ocorrer reforços negativos ou positivos.
<b>Manifestações na prática escolar</b>	Modelo predominante na história da educação brasileira.
<b>Principais Representantes</b>	Jesuítas, Comênio.

Fonte: Adaptado de Libâneo (2005).

## ▼ Para saber mais

Que tal conhecer um pouco mais sobre a pedagogia jesuítica? Acesse o artigo “Algumas considerações sobre o Ratio Studiorum e a organização da educação nos colégios jesuíticos”, disponível no link: [http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais14/arquivos/textos/Comunicacao\\_Oral/Trabalhos\\_Completos/Ana\\_Toyshima\\_e\\_Gilmar\\_Montagnoli\\_e\\_Celio\\_Costa.pdf](http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais14/arquivos/textos/Comunicacao_Oral/Trabalhos_Completos/Ana_Toyshima_e_Gilmar_Montagnoli_e_Celio_Costa.pdf).

### 3.2 Tendência renovada progressivista


No final do século XIX, acirram-se as críticas à pedagogia tradicional, o que abre espaço para a formulação de uma outra teoria da educação, a pedagogia renovada. Esta pedagogia é impulsionada por um amplo movimento de reforma da educação, o movimento da Escola Nova, também conhecido como Escolanovismo.

Essa teoria mantinha a crença no poder da escola e em sua função de equalização social. Portanto, as esperanças de que pudesse corrigir a distorção expressa no fenômeno da marginalidade, através da escola, ficaram de pé. Se a escola não vinha cumprindo essa função, tal fato se devia ao tipo de escola implantado – a Escola Tradicional – que se revelara inadequado (SAVIANI, 2001, p. 7).

A tendência renovada progressivista defende a educação como um instrumento de correção da marginalidade, visando uma sociedade em que as pessoas se aceitem e se respeitem em suas individualidades específicas. Assim, compreende a educação enquanto processo interno, dando ênfase aos interesses e as aptidões individuais como forma de ajustamento do indivíduo à sociedade.

Nessa corrente, a escola é regida sob inspiração da psicologia e da biologia, valorizando a interação entre as estruturas cognitivas do indivíduo e as estruturas do ambiente, e passa a cumprir uma função psicopedagógica que coloca o aluno no centro da atividade escolar (SAVIANI, 2001).

A ideia central é que o aluno aprenda a aprender, de forma ativa, experimentando e investigando. Ao professor cabe o papel de auxiliar, incentivar e orientar as situações de aprendizagem que atendam aos interesses e às características individuais dos alunos.



As metodologias ativas nascem no contexto dessa tendência. Nelas, identifica-se uma valorização das atividades em grupo, para além do método experimental que coloca o estudante diante de uma dada situação-problema e o desafia a buscar informações que permitam a descoberta de soluções e a determinar sua utilidade para a vida (LIB NEO, 2005).

Embora tenham em comum a defesa da globalização do ensino e da realização de atividades adequadas às etapas de desenvolvimento do aluno, as metodologias ativas, segundo Zabala (2010), sofrem variações conforme defesa de seus representantes mais significativos, entre eles Dewey (escola-laboratório), Montessori (pedagogia científica), Decroly (centros de interesses) e Kilpatrick (método de projetos).

No Brasil, o movimento escolanovista ganhou impulso na década de 1930, após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), que defendia a universalização da escola pública, laica e gratuita. Entre os principais representantes brasileiros estão Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Lauro de Oliveira Lima, Cecília Meireles e Armanda Álvaro Alberto. A atuação desses pioneiros se estendeu pelas décadas seguintes sob fortes críticas dos defensores do ensino privado e religioso. As suas ideias e práticas influenciaram uma nova geração de educadores como Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes.

No que constam as críticas à tendência renovada progressivista, Saviani (2001) constata que ela não conseguiu resolver o problema da marginalidade e da qualidade do ensino, como pretendia, e acabou deslocando sua preocupação do coletivo para o individual, do âmbito político para o âmbito técnico-pedagógico.

Muito embora se reconheça seus aspectos inovadores, a tendência se manteve no horizonte dos ideais liberais, uma vez que se fundamentou na aceitação e não no questionamento dos valores burgueses (ARANHA, 2006). Por outro lado, o custo elevado para a manutenção dessa proposta de ensino não possibilitou sua popularização, ficando

reduzida, basicamente, a escolas experimentais ou a pequenos grupos da elite, colocando a escola pública em posição inferiorizada.

Contudo, assinala-se que, embora o ideário escolanovista exerça uma certa atração teórica entre muitos educadores, essa tendência encontra entraves práticos para se desprender da cultura tradicional ainda muito arraigada no ambiente escolar brasileiro.

**Quadro 2:** Síntese da tendência renovada progressivista

<b>Papel da escola</b>	Preparar o aluno para assumir seu papel na sociedade, adaptando as necessidades do educando ao meio social, por isso ela deve imitar a vida.
<b>Conteúdos de ensino</b>	Estabelecidos em função da experiência que o aluno vivencia frente a desafios cognitivos e situações-problemas.
<b>Métodos de ensino</b>	Aprender a aprender a partir de atividades grupais, experimentais, pesquisa, estudos do meio natural e social e solução de problemas.
<b>Relação professor-aluno</b>	Clima harmonioso e positivo, professor deve auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo do aluno.
<b>Pressupostos de aprendizagem</b>	Autoaprendizagem que ocorre pela descoberta pessoal e estímulos provenientes das situações-problemas.
<b>Avaliação</b>	Fluida, com foco no processo e não no produto; os esforços e os êxitos são explicitamente reconhecidos pelo professor.
<b>Manifestações na prática escolar</b>	Aplicação reduzida por falta de condições objetivas e pelo choque com a prática tradicional. Algumas práticas ocorrem em escolas experimentais, pré-escolas, cursos de licenciatura, escolas particulares que adotam métodos específicos.
<b>Principais representantes</b>	Dewey, Montessori, Decroly, Kilpatrick, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Lauro Lima, Fernando Azevedo etc.

Fonte: Adaptado de Libâneo (2005).

## ▼ Para saber mais

Que tal conhecer um pouco mais sobre o movimento da Escola Nova? Veja o vídeo da Unifesp, disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=Lr5xe2LXoqs>

### 3.3 Tendência renovada não-diretiva


“O ato de aprender só é eficaz quando significativo na experiência daquele que aprende. Logo, ninguém muda ninguém”. (Carl Roger)

A tendência renovada não-diretiva também surge no mesmo contexto da Escola Nova, em contraposição à visão de educação dos tradicionais liberais. Seu principal representante é o psicólogo norte americano Carl Rogers. A teoria educacional de Rogers nasce no ambiente da terapia clínica com vistas a implementar uma educação baseada nas relações humanas. Seu objetivo central é a pessoa do aluno, que é capaz de se autodeterminar e de atingir suas conclusões a partir de suas próprias referências.

Essa tendência compreende que a escola deve se esforçar para criar um clima favorável para o autodesenvolvimento do aluno, preocupando-se com as questões psicológicas e a formação de atitudes, ao invés das questões pedagógicas e sociais.

A defesa de um ensino não-diretivo consiste na não transmissão de conhecimentos prontos. Rogers critica a valorização excessiva do ensino, dando pouca importância às aulas, aos conteúdos programáticos, aos livros e aos demais procedimentos didáticos (LIB NEO, 2005). Para Rogers, uma boa educação não deve imprimir direção, mas orientar o aluno a aprender pelo conhecimento de si próprio, numa experiência autônoma. Aprender torna-se um ato interno e intransferível.





O professor desempenha nessa tendência o papel de um especialista em relações humanas, uma espécie de terapeuta, aceitando o aluno como ele é, demonstrando ser confiável e receptivo, além de ajudar o aluno a se ajudar por meio de técnicas de sensibilização.

O método é baseado na facilitação da aprendizagem e compreende aspectos da chamada tríade rogeriana: aceitação positiva incondicional (aceitar o outro como é), empatia (colocar-se no lugar do outro) e congruência (ser o que se é), despertando o potencial de conhecimento de cada estudante numa atmosfera afetiva, sem censuras ou ameaças (GASMAN, 1971).

No Brasil, essa tendência não conseguiu imprimir mudanças efetivas nos sistemas educacionais, ficando seu referencial restrito a práticas pessoais de professores e em experiências escolares pontuais, tomando como exemplo a Escola de Summerhill, do educador inglês A. Neill. De modo geral, a tendência não-diretiva teve maior aceitação na prática de psicólogos, terapeutas e orientadores educacionais (LIB NEO, 2005).

As principais críticas à tendência não-diretiva consistem no aspecto espontaneísta, na minimização/ausência do papel do professor, no déficit de conhecimentos científicos historicamente produzidos e na responsabilização da educação na figura do estudante que muitas vezes não tem um amadurecimento consciente para assumir sozinho essa responsabilidade.

**Quadro 3:** síntese da tendência renovada não-diretiva

<b>Papel da escola</b>	Preparar o indivíduo para a formação de atitudes, autodesenvolvimento e realização pessoal; centralizar sua preocupação com as questões psicológicas em detrimento das questões pedagógicas e sociais.
<b>Conteúdos de ensino</b>	A transmissão do conteúdo ocupa lugar secundário e a ênfase passa a ser a significação pessoal.
<b>Métodos de ensino</b>	Método clínico de Rogers. Utilização de técnicas de sensibilização onde os sentimentos de cada um possam ser expostos, sem ameaças (contratos, entrevistas, pesquisa, trabalho em grupo).
<b>Relação professor-aluno</b>	Marcada pela afetividade. O professor é um facilitador e especialista em relações humanas, devendo ausentar-se para não inibir a aprendizagem do aluno. O aluno deve ter plena convicção do seu autodesenvolvimento.
<b>Pressupostos de aprendizagem</b>	Aprendizagem é um ato interno e intransferível. Aprender é ser capaz de agir e atingir suas metas pessoais, desenvolvendo a valorização do eu.
<b>Avaliação</b>	Restringe-se à autoavaliação.
<b>Manifestações na prática escolar</b>	Semelhante a uma terapia, essa tendência é mais expressiva em práticas de orientadores educacionais e psicólogos escolares. Registra-se sua influência na Escola de Summerhill.
<b>Principais representantes</b>	Carl Rogers, A. Neill.

Fonte: Adaptado de Libâneo (2005).

## ▼ Para saber mais

Para Carl Rogers, a educação centrada na pessoa não é um método de ensino, mas uma concepção de educação. Para saber um pouco mais sobre esse educador, assista ao vídeo Carl Rogers: *Teoria Humanista*, disponível no link : <https://www.youtube.com/watch?v=KiO-WhwVws0&t=161s>.

### 3.4 Tendência tecnicista


A tendência tecnicista nasce nos Estados Unidos, na segunda metade do século XX, baseada na convicção de que a escola só se tornaria eficaz se adotasse o modelo empresarial, aplicando na escola um padrão de racionalização, eficiência e produtividade típico do sistema de produção capitalista. Desse modo, seu objetivo se sustenta na ideia de adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica, influenciando a preparação de mão de obra qualificada para a indústria (ARANHA, 2006).

Sua influência teórica encontra ancoragem nos pressupostos da filosofia positivista de Augusto Comte (conhecimento sujeito ao método da observação e experimentação), na psicologia behaviorista de Skinner (condicionamento e controle do comportamento), além dos suportes da ergonomia e da informática.

Por volta de 1960, as ideias tecnicistas se expandem para os países latino-americanos em processo de desenvolvimento. No Brasil, sua influência ocorre num período de aceleração



Fonte: <https://i.ytimg.com/vi/gTR1x4O54Qk/maxresdefault.jpg>




do setor industrial, pressionando o aumento de vagas nas escolas e a adequação dos sistemas de ensino às novas necessidades. Com o golpe civil-militar de 1964, o governo brasileiro celebra com os Estados Unidos o acordo MEC/Usaid para implementação de reformas educacionais. O acordo incluiu assistência técnica e cooperação financeira, o que resultou na promulgação das leis 5.540/68 (Reforma do ensino universitário) e 5.692/71 (Reforma do Ensino de 1º e 2º graus), estruturadas sob égides do tecnicismo e acrescidas do viés autoritário, próprio do regime.

Entre as principais características da tendência tecnicista, podemos considerar que seu elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, de modo que professor e aluno ocupam posição secundária, relegados à condição de meros executores, isso porque concepção, planejamento, coordenação e controle ficam sob a responsabilidade de especialistas (SAVIANI, 2001).

A escola desempenha o papel de modeladora do comportamento humano, atuando de modo a aperfeiçoar a ordem social vigente e articulando a formação de indivíduos para o mercado de trabalho por meio de informações precisas, eficientes, objetivas e rápidas.

As matérias ensinadas devem enfatizar apenas o conhecimento observável e mensurável, prevalecendo informações, princípios científicos e leis decorrentes da ciência objetiva, sem espaço para subjetividades. A sistematização do conteúdo é elaborada por especialistas e dispostos principalmente em manuais, livros didáticos, módulos de ensino e em aparatos tecnológicos e audiovisuais, sugerindo uma ideia de “modernização” do ensino (LIB NEO, 2005).

O método de ensino empregado é o científico, baseado em princípios da educação tecnológica que programam os passos sequenciais das técnicas de ensino empregadas. A abordagem sistêmica do método consiste na definição de objetivos instrucionais que



devem ser externados por comportamentos observáveis e mensuráveis, procedimentos instrucionais e avaliação, esta última restrita à reprodução fiel do conteúdo programático.

Para os tecnicistas, a aprendizagem é uma questão de desempenho frente ao processo de condicionamento em que se reforçam, positivamente, as respostas que se espera obter. Neste caso, o comportamento aprendido é uma resposta a estímulos externos. Assim, o treinamento passa a ser um componente essencial para a aprendizagem que se respalda na técnica, no mecanicismo, no saber fazer.

Para Saviani (2001), a presença oficialmente legalizada da tendência tecnicista contribuiu para aumentar o caos na educação nacional, especialmente pela fragmentação do ensino e pelo aumento considerável dos índices de evasão e repetência, sem contar a suspeita de que os programas de ensino internacionais teriam como pano de fundo a venda de artefatos tecnológicos obsoletos.

As críticas a tendência tecnicistas se amplificam em diversos aspectos. Um deles é o de atribuir à tecnologia e aos programas preestabelecidos a responsabilização da educação, negando os saberes dos alunos e professores. Confere também que a escola tornou-se refém e reprodutora da técnica, sem questionar ou criar algo novo, despreocupando-se da formação integral do estudante, do seu espírito crítico e criativo, e de sua participação social.

Quanto a sua manifestação na prática pedagógica, Libâneo (2005) compreende que a assimilação da tendência tecnicista firmou-se muito mais como metodologia do que como ideário de educação, posto que os princípios pedagógicos da postura docente assentam-se, mais presentemente, nas pedagogias tradicional e renovada. Na atualidade, os resquícios da herança tecnicista ainda são recorrentes em alguns cursos profissionalizantes, particularmente naqueles preocupados com o saber-fazer e com a rápida inserção do trabalhador no mercado de trabalho.

**Quadro 4:** Síntese da tendência tecnicista

<b>Papel da escola</b>	Modelar o comportamento humano preparando o indivíduo para o mercado de trabalho.
<b>Conteúdos de ensino</b>	Vistos como verdades inquestionáveis; decorrem da ciência objetiva; ensina-se o conhecimento observável, mensurável e sistematizado em manuais e livros didáticos.
<b>Métodos de ensino</b>	Método científico; transmissão e recepção de informações; ênfase nos meios, instruções, técnicas, recursos audiovisuais; tríade: cópia, repetição e treino.
<b>Relação professor-aluno</b>	Ao professor cabe repassar a verdade científica prevista em sistema instrucional eficiente e efetivo e ao aluno receber, fixar e reproduzir as informações.
<b>Pressupostos de aprendizagem</b>	Aprender é uma modificação do desempenho; processo de condicionamento reforçando as respostas que se quer obter; aprender fazendo.
<b>Avaliação</b>	Ênfase na produtividade do aluno, mensurada a partir de exercícios programados e testes objetivos; constatação do comportamento esperado.
<b>Manifestações na prática escolar</b>	Implementada oficialmente no Brasil pelas leis 5.540/68 e 5.692/71 que reorganizaram o ensino superior e ensino de 1º e 2º graus.
<b>Principais representantes</b>	Skinner

Fonte: Adaptado de Libâneo (2005).

## ▼ Para saber mais

Você já ouviu falar em máquinas de ensinar? Essa foi uma idealização de Skinner, no auge do tecnicismo. Que tal fazer uma busca na internet e descobrir como funcionava essa tecnologia e qual era o seu propósito pedagógico?

# Atividade integrada

- ▼ A partir do estudo sobre a tendência tradicional, faça uma reflexão sobre a sua trajetória formativa (escolarização e formação docente) e elabore um comentário crítico, identificando como a tendência tradicional materializou-se nesse percurso e quais possibilidades de superação desse modelo educacional você vislumbra para a sua práxis pedagógica.

# Síntese da aula

▼ Nesta aula, iniciamos os estudos sobre as tendências pedagógicas. Aprendemos que estas são correntes do pensamento educacional, orientadas por visões de mundo e condicionantes sociopolíticas que configuram as concepções presentes na cultura escolar e nas práticas pedagógicas brasileiras. Vimos que as tendências dividem-se nas vertentes liberal e progressista, sendo que, nesta aula, identificamos e caracterizamos as tendências liberais: tradicional, renovada progressivista, renovada não-diretiva e tecnicista. A tendência tradicional preconiza um ensino enciclopédico, verbalista, de repetição e memorização dos conteúdos, centrado na figura do professor. Já a tendência renovada progressivista enfatiza os interesses e as aptidões individuais ajustando o indivíduo à sociedade e coloca o aluno no centro da atividade escolar. Para a tendência renovada não-diretiva, a educação não deve imprimir direção, mas orientar o aluno a aprender pelo conhecimento de si próprio, numa experiência autônoma. A tendência tecnicista visa adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica, modelando o comportamento humano e formando mão de obra para o mercado de trabalho. Em síntese, podemos compreender que a pedagogia liberal é reconhecida como uma teoria não-crítica, se autodeclara neutra e prega uma educação centrada no indivíduo, dissociada de fatores sócio-políticos, legitimando os interesses da sociedade capitalista.



# Leituras complementares

- ▼ Vamos conhecer um pouco mais a tendência tecnicista? Confira a matéria “A pedagogia tecnicista: um breve panorama”, publicada na **Revista Itinerarius Reflectionis**, vol 1, n. 12, 2012. Disponível no link: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/20378>.

# Avaliação da aprendizagem

- 1) Conforme estudamos, as metodologias ativas nascem no contexto da tendência renovada progressivista, em contraposição à tendência tradicional, colocando o estudante como protagonista da aprendizagem, construindo o conhecimento a partir de situação-problema. Você identifica a presença dessas metodologias atualmente nas salas de aula? Em caso positivo, exemplifique como ocorre esse processo. Em caso negativo, apresente argumentos que dificultam a participação ativa do aluno na construção do conhecimento.
  
- 2) Para que as tecnologias educacionais não se transformem num problema social contrário à dignidade humana, o que fazer para que o atual sistema educacional não repita os equívocos cometidos pela educação tecnicista, mas faça das tecnologias educacionais ferramentas pedagógicas que possam auxiliar o professor em sua prática docente? Elabore um texto sobre suas percepções referentes a essas questões.
  
- 3) A partir dos estudos sobre as tendências liberais, identifique aspectos que caracterizem “limitações” de cada uma dessas tendências frente ao desenvolvimento humano nos aspectos afetivos, cognitivos, criativos, sociais, culturais e emancipatórios, ou seja, o desenvolvimento integral do sujeito aprendente e elabore uma síntese com esses apontamentos.

# Referências

▶ ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 3ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

GASMAN, Lydinéia. Possibilidades de uma didática não-diretiva: teoria de Rogers e didática. **Revista Currículo**, 29/46, Rio de Janeiro, jan./mar. 1971. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/curriculum/article/view/61966>. Acesso em: 20 jun. 2020.

LIB NEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 20. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005. (Coleção Educar).

QUEIROZ, C. T. A. P.; MOITA, F. M. G. S. **Fundamentos sócio-filosóficos da educação**. Campina Grande: UEPB; Natal: UFRN, 2007. Disponível em: [http://www.ead.uepb.edu.br/ava/arquivos/cursos/geografia/fundamentos\\_socio\\_filosoficos\\_da\\_educacao/Fasciculo\\_09.pdf](http://www.ead.uepb.edu.br/ava/arquivos/cursos/geografia/fundamentos_socio_filosoficos_da_educacao/Fasciculo_09.pdf) Acesso em: 15 jun.2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 34. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; vol. 5).

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução de Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2010.



## Aula 3

# Tendências pedagógicas: a pedagogia progressista



### Objetivo de aprendizagem

Compreender os fundamentos da pedagogia progressista.

Identificar e caracterizar as tendências pedagógicas progressistas.

Analisar as influências das tendências pedagógicas progressistas no contexto escolar brasileiro.



# Conteúdos e seus desdobramentos

## ▼ Para início de conversa...

Nesta aula, daremos continuidade ao estudo das tendências pedagógicas dando ênfase às tendências que se orientam pela perspectiva progressista. Iniciaremos fazendo uma contextualização dos fundamentos basilares da **pedagogia progressista** e, em seguida, apresentaremos e caracterizaremos as principais tendências pedagógicas que compõem esse pensamento.

Boa aula!

## ▼ 1 A PEDAGOGIA PROGRESSISTA

A pedagogia progressista surge em oposição à pedagogia liberal burguesa. Enquanto os liberais defendem que o papel da educação é ajustar os indivíduos a funções sociais preestabelecidas, antagonicamente, os progressistas entendem que são os interesses de classes que definem as finalidades da educação. Portanto, sustentam as finalidades sociopolíticas da educação em favor dos interesses emancipatórios das classes populares (LIB NEO, 2005).

Orientada pelos fundamentos do materialismo histórico e dialético, a pedagogia progressista ressalta os aspectos sociais de interação humana concebendo o ser humano, não como um indivíduo solitário, mas, como sujeito que se reconhece no seu vínculo com a cultura e a história de sua sociedade, na inter-relação com o outro. Desse modo, compreende que a educação dos sujeitos depende da realidade histórico-social em que se acham inseridos (ARANHA, 2006).

Embora, por si só, a educação não seja capaz de reverter o *modus operandi* das relações capitalistas, os progressistas acreditam que a educação, enquanto prática social coletiva, pode contribuir com a tomada de consciência da classe trabalhadora e com a superação das relações sociais opressivas em direção à transformação da sociedade.

As críticas à pedagogia liberal e à constituição de outro paradigma pedagógico começam a tomar escopo teórico em meados de 1960, na França. Entre as principais contribuições teóricas, em nível mundial, estão as de Bourdieu e Passeron (1970), com a teoria do sistema enquanto violência simbólica; Louis Althusser (1968) com a teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado; e Baudelot e Establet (1971) com a teoria da escola dualista. Essas teorias foram essenciais para a desmistificação da concepção acrítica da educação. No Brasil, o movimento crítico, que não concebe mais a escola como redentora, mas como

reprodutora do pensamento da classe dominante, inicia-se no período da abertura política na década de 70. Seu esforço visa tornar a escola o local de socialização do conhecimento elaborado, abrindo espaço para o acesso das camadas populares à educação, numa concepção de desenvolvimento humano integral e emancipatório.

Tratando-se da sua denominação, o termo progressista foi proposto a partir da obra *Pedagogia Progressista*, de Georges Snyders e vincula-se à ideia de construção de uma pedagogia social e crítica.

De acordo com Libâneo (2005), a pedagogia progressista tem-se manifestado em três tendências: a libertadora, que encontra aporte nas ideias pedagógicas de Paulo Freire; a libertária, que reúne os defensores da autogestão pedagógica; a crítico-social dos conteúdos que, diferentemente das anteriores, acentua a preponderância dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais. Vejamos as especificidades de cada uma delas.

### 1.1 Tendência libertadora

A tendência libertadora nasce no seio dos movimentos de educação popular em luta contra o autoritarismo e a dominação social e política da classe hegemônica. Surgida ainda no final dos anos 50 e início dos anos 60, foi interrompida pelo golpe civil-militar de 1964, e só retomou o seu desenvolvimento no Brasil no final dos anos 70 e início dos anos 80.

Inspirada pelas ideias pedagógicas do educador Paulo Freire, a tendência libertadora tem suas bases teóricas na pedagogia do oprimido, que se opõe à pedagogia “bancária” de depósito de informações sobre o aluno. A educação libertadora, ao contrário, propõe uma educação crítica e em favor das transformações sociais, econômicas e políticas para a superação das desigualdades existentes no interior da sociedade.

Conforme Aranha (2006), essa tendência estrutura-se para além da democratização do



Paulo Freire em Angicos/ Fonte: Acervo Paulo Freire

[http://www.cienciaecultura.ufba.br/agenciadenoticias/wpcontent/uploads/2018/11/fpf\\_ico\\_01\\_04562.png](http://www.cienciaecultura.ufba.br/agenciadenoticias/wpcontent/uploads/2018/11/fpf_ico_01_04562.png)  
Acesso em 20/06/20.

ensino, num esforço de desvelo e interferência na realidade social e no reconhecimento das pessoas enquanto sujeitos da história:

A pessoa iletrada chega humilde e culpada, mas aos poucos descobre com orgulho que é também um “fazedor de cultura” e, mais ainda, que a condição de inferioridade não se deve a sua incompetência, mas a sua humanidade roubada (ARANHA, 2006, p. 275).

Nessa tendência, a educação funda-se numa relação horizontal, dialógica e dialética em que educadores e educandos aprendem juntos, mediatizados pela realidade. Ambos são sujeitos do conhecimento. O papel do professor é de um animador que deve caminhar junto ao educando sem se furtar a fornecer informações mais sistematizadas quando necessário.

O importante não é a transmissão de conteúdos específicos (invasão cultural) previstos em um programa previamente estruturado, mas, despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida. Desse modo, os conteúdos de ensino, denominados por “temas geradores”, surgem da problematização de questões cotidianas, concretas da vida dos educandos. É a partir desse esforço de compreensão do vivido que atingem um nível mais crítico do conhecimento de sua realidade (LIB NEO, 2005).

O trabalho educativo organiza-se a partir de grupos de discussão, os círculos de cultura, que proporcionam a troca de experiências em torno dos conteúdos e da prática social. Aprender resulta, então, do ato de conhecer a realidade num processo coletivo de compreensão, reflexão e crítica (FREIRE, 2014).

Embora a principal marca da tendência libertadora seja inicialmente de uma atuação



não-formal, suas formulações encontram abrigo profícuo na educação de jovens e adultos em diversos países. E, para além dessa modalidade de ensino, o pensamento pedagógico freireano intensifica-se em inúmeras experiências na prática educacional de muitos educadores, em todos os níveis de ensino e em vários lugares do mundo.

**Quadro 1:** Síntese da tendência libertadora

<b>Papel da escola</b>	Consciência da realidade e transformação social.
<b>Conteúdos de ensino</b>	Temas geradores, extraídos da problematização da prática de vida dos educandos.
<b>Métodos de ensino</b>	Dialógico, participativo; grupos de discussão, círculos de cultura.
<b>Relação professor-aluno</b>	Relação horizontal, ambos são sujeitos do ato de conhecimento.
<b>Pressupostos de aprendizagem</b>	Aprender é um ato político de conhecimento crítico da realidade concreta.
<b>Avaliação</b>	Avaliação da prática vivida entre educador e educando por meio de processos grupais e pela autoavaliação.
<b>Manifestações na prática escolar</b>	Expressivamente em movimentos populares; educação de adultos. Influência do referencial freireano em diversos países.
<b>Principais representantes</b>	Paulo Freire.

Fonte: Adaptado de Libâneo (2005).

## ▼ Para saber mais

Para saber um pouco mais sobre o pensamento freireano, veja os documentários:

1. Documentário sobre Paulo Freire: *40 Horas na Memória*.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PkN97kOriJc>.

2. Documentário sobre Paulo Freire: *40 Horas, 50 Anos depois*.

Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=u4Ap8QWL2\\_Q&t=5s](https://www.youtube.com/watch?v=u4Ap8QWL2_Q&t=5s).

3. Documentário *Paulo Freire – Série Maestros de América Latina*.

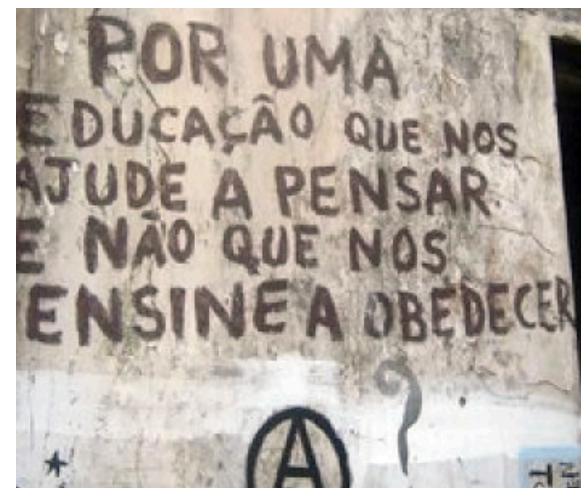
Disponível em: (<https://www.youtube.com/watch?v=t-Y8W6Ns90U>).

### 1.2 Tendência libertária


A tendência libertária emerge como forma de resistência à burocracia instrumental do Estado, que controla o trabalho educativo e retira-lhe a autonomia. A ideia central consiste em modificar a estrutura institucional da escola a partir de princípios educativos libertários e autogestionários (LIB NEO, 2005).

Nesse pensamento, a transformação da personalidade dos alunos se sustenta no estímulo à participação coletiva por meio de seu engajamento em assembleias, associações, conselhos, grupos, reuniões, eleições como forma de autogerir, a priori, a escola e, posteriormente, transpor esse exercício libertário e participativo ao nível das organizações e decisões políticas mais amplas da sociedade.

Nesse sentido, seu objetivo é tanto pedagógico quanto político à medida que afirma



<https://www.anarquista.net/wp-content/uploads/2012/12/Pedagogia-libert%C3%A1ria-anarquismo.jpg>



a educação como produto social, no qual o desenvolvimento pessoal só se realiza no coletivo. Seu objetivo se coaduna com a necessidade premente de concretização da própria democracia (QUEIROZ; MOITA, 2007). Traz para a escola, a responsabilidade de formar o cidadão que conduzirá os princípios fundantes de uma sociedade democrática.

Os conteúdos devem atender aos questionamentos e necessidades dos alunos, e não a informações massificadas, sem que se manifeste a curiosidade pelo conhecimento. Resultam de interesses externados pelo grupo, nos mecanismos de participação crítica que não necessariamente são as matérias de estudo. Embora as matérias sejam colocadas à disposição, não são exigidas, pois o saber sistematizado só terá sentido se for relevante ao seu uso prático (LIB NEO, 2005).

A vivência grupal informal, na forma da autogestão, é a principal metodologia utilizada. Nela os alunos devem descobrir os caminhos que querem percorrer de forma autônoma. O método consiste em contatos informais, discussões coletivas, elaboração de projetos e execução do trabalho.

A tendência libertária busca transformar a relação professor-aluno, desconstruindo qualquer forma de sobreposição de poder, sem obrigações ou ameaças. Reconhece que ambos desempenham papéis diferentes estabelecidos em liberdade mútua. O professor desempenha um papel de orientador, conselheiro que deve estar junto, integrado ao grupo promovendo uma reflexão comum. Embora esteja à disposição do grupo, o professor pode se omitir de dar respostas, tendo o seu silêncio um significado educativo (LIB NEO, 2005).

A pedagogia libertária encontra defesa nas tendências antiautoritárias em educação, entre elas, a anarquista, a psicanalista e a sociológica. Entre os pioneiros da educação libertária estão o francês Fernand Oury, criador do conceito de pedagogia institucional e o

catalão Ferrer y Guardia, fundador da Escola Moderna. No Brasil, os educadores chamados de libertários têm inspiração no pensamento de Célestin Freinet, inclusive algumas escolas adotam seu método. Entre as propostas pedagógicas efetivas, com base nessa tendência, se acham também as de Miguel Arroyo, defensor da liberdade dos estudantes no processo de aprendizagem e do professor como aquele que pode ajudar a desenvolver a consciência crítica.

**Quadro 2:** Síntese da tendência libertária

<b>Papel da escola</b>	Transformação da personalidade num sentido libertário, autogestionário e antiburocrático.
<b>Conteúdos de ensino</b>	As matérias são colocadas à disposição do estudante, mas não são exigidas. Os conteúdos resultam do interesse do grupo.
<b>Métodos de ensino</b>	Método racional, experimental e científico; estimula livre expressão, contexto cultural, educação estética; vivência grupal na forma de autogestão; conselho, assembleias, reuniões, eleições.
<b>Relação professor-aluno</b>	Professor e aluno são livres um em relação ao outro e desenvolvem uma relação baseada na autogestão, no antiautoritarismo e na não-diretividade.
<b>Pressupostos de aprendizagem</b>	Resulta das descobertas de respostas às necessidades e às exigências da vida social.
<b>Avaliação</b>	Autoavaliação, sem caráter punitivo a partir das situações vividas no processo. Sem avaliação dos conteúdos.
<b>Manifestações na prática escolar</b>	Em propostas pedagógicas antiautoritárias, anarquistas, psicanalíticas, sociológicas. Em propostas efetivas da prática escolar baseadas em teóricos como Célestin Freinet e Miguel Arroyo.
<b>Principais representantes</b>	Oury, Ferrer y Guardia, Freinet, Arroyo.

Fonte: Adaptado de Libâneo (2005).

### 1.3 Tendência crítico-social dos conteúdos

## ▼ Para saber mais


Vale conhecer um pouco mais sobre a vida e obra de Célestin Freinet. Confira a reportagem da revista Nova Escola, disponível no link: <https://novaescola.org.br/conteudo/1754/celestin-freinet-o-mestre-do-trabalho-e-do-bom-senso>

A tendência crítico-social dos conteúdos, também conhecida por pedagogia histórico-crítica, consiste em compreender a realidade histórico-social, a fim de tornar possível o papel mediador da educação no processo de transformação social.

Para fazer frente à realidade social desigual e injusta, essa tendência atribui como atividade central da escola a socialização e a apropriação do conhecimento universal produzido coletivamente no decorrer do tempo (ARANHA, 2006). Ou seja, é através da aquisição dos conhecimentos sistematizados que os alunos poderão ter condições efetivas de participação nas lutas sociais.

Todavia, não se trata de um retorno aos princípios pedagógicos da tendência tradicional (transmissão unilateral e inquestionável do conhecimento), ao contrário, os conteúdos culturais universais são reavaliados face às realidades sociais. “Não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados, é preciso que se liguem, de forma indissociável, à sua significação humana e social” (LIB NEO, 2005, p. 39).

O objetivo principal é que o aluno tenha acesso ao conteúdo, mas que ele seja relacionado



a sua experiência concreta e confrontados criticamente. Nesse processo, ocorre o que Snyders (1974) chama de ruptura: por meio do acesso, do confronto e da análise crítica, o aluno ultrapassa a sua experiência e compreende as pressões difusas da ideologia dominante.

Tratando-se dos métodos de ensino de uma pedagogia crítico-social, esses devem se estabelecer na unidade entre a teoria e a prática e na interação dos conteúdos com a realidade social. Dessa forma, os fins determinam os meios rejeitando-se o saber artificial (tradicional) e o saber espontâneo (renovado), prevalecendo a relação da experiência do aluno, confrontada com o saber cultural. Seu ponto de partida deve ser a prática social, seguido da problematização, da instrumentalização, da ruptura e, por fim, retorna à prática social como ponto de chegada.

De acordo com Libâneo (2005), para a teoria crítico-social, o conhecimento resulta das trocas estabelecidas na interação entre o meio (natural, social e cultural) e os sujeitos (professor e aluno). O conhecimento se apoia em princípios da aprendizagem significativa e se ancora na estrutura cognitiva já existente, nos estímulos do ambiente, nos conteúdos e modelos sociais apresentados pelo professor e na capacidade de síntese (superação da visão difusa por uma visão unificadora).

Na relação pedagógica, professor e aluno interagem e colaboram mutuamente, ambos são sujeitos ativos do processo. O professor atua como mediador que direciona o processo pedagógico, interferindo e criando as condições necessárias e apropriadas ao desenvolvimento do aluno. O estudante é compreendido como sujeito ativo e situado como ser social.

Considerando os principais teóricos e representantes da pedagogia crítico-social

dos conteúdos, podemos citar em nível internacional o educador russo Makarenko, Charlot, Suchodolski, Manacorda, Snyders; e, em nível nacional, Dermeval Saviani, Carlos Libâneo, Jamil Cury, Guiomar Namó de Melo, entre muitos outros. Dentre as tendências progressistas, podemos dizer que a tendência crítico-social dos conteúdos é a que se apresenta com maior aceitação entre os educadores brasileiros na atualidade.

**Quadro 3:** Síntese da tendência crítico-social dos conteúdos

<b>Papel da escola</b>	Socialização e apropriação do saber universal. Preparar o aluno para participação ativa na sociedade.
<b>Conteúdos de ensino</b>	Saberes culturais, universais, sempre reavaliados frente à realidade social.
<b>Métodos de ensino</b>	Partem do contexto e da prática social, seguido da problematização, da instrumentalização, da ruptura e retorna à prática social.
<b>Relação professor-aluno</b>	Relação interativa, ambos são sujeitos ativos.
<b>Pressupostos de aprendizagem</b>	Saber resulta da interação entre meio e sujeitos do processo. Aprendizagem significativa.
<b>Avaliação</b>	Meio para compreender o desenvolvimento da prática pedagógica; função diagnóstica; prática emancipadora: pressupõe tomada de decisão.
<b>Manifestações na prática escolar</b>	Das tendências progressistas, é a mais aceita por educadores na atualidade.
<b>Principais representantes</b>	Makarenko, Charlot, Suchodoski, Manacorda, G. Snyders Demerval Saviani, Libâneo, Jamil Cury, Namó de Mello.

Fonte: Adaptado de Libâneo (2005).

## ▼ Para saber mais

Para aprofundar um pouco mais o conhecimento sobre a pedagogia crítico-social dos conteúdos, sugerimos a leitura do texto *Fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia crítico-social dos conteúdos (perspectiva histórico-cultural)*, do professor José Carlos Libâneo, que está disponível em:

<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Pedagogia%20criticosocial.doc>

Diante do exposto, o estudo das tendências pedagógicas no contexto da educação brasileira nos ajuda a compreender os interesses político-ideológicos presentes nas duas vertentes, liberal e progressista, e mostra que a ausência de clareza teórica pode muitas vezes confundir o educador. Isto porque, no geral, a manifestação prática das tendências não ocorre de forma pura, isolada, pois tendem a se mesclar, algumas vezes se complementando e, em outras, divergindo.

Assim, infere-se que, por intermédio do conhecimento das tendências pedagógicas e dos seus pressupostos de aprendizagem, o docente tem a oportunidade de avaliar os fundamentos teóricos utilizados em suas práticas na sala de aula, proporcionando a reflexão consciente da condução de seu fazer docente.

De modo geral, foi evidenciado que a educação, o educador e o educando apresentam-se com diferentes funções em cada uma das tendências pedagógicas apresentadas. Nesse sentido, conclui-se que a didática tem desempenhado diversificados papéis associados à variedade das tendências pedagógicas presentes no contexto educacional brasileiro, inclusive no campo da educação profissional. Mas isso será assunto para a Aula 6.



## ▼ **Lembre-se!**

O saber sobre as tendências pedagógicas possibilita ao professor, de acordo com Libâneo (2005):

assumir uma postura crítica no processo de ação-reflexão-ação;

exercitar um olhar crítico acerca das opções teórico-metodológicas assumidas no fazer educativo;

relacionar as implicações das diversas correntes teóricas na formação do pensamento didático brasileiro;

caracterizar o pensamento didático brasileiro ao longo do seu processo histórico, bem como suas implicações no processo educativo em nosso país e seus reflexos nas propostas das escolas atuais.

# Atividade integrada

- Que tal fazer uma reflexão sobre sua prática docente procurando caracterizá-la tanto nos aspectos políticos e conceituais quanto na sua efetivação metodológica? Para isso, elabore um quadro resumo, como os que apresentamos no decorrer da aula após a apresentação de cada tendência, e evidencie seu próprio pensamento pedagógico.

Tipo de pedagogia:

Nome da tendência:

<b>Características da tendência (nome da tendência)</b>	
<b>Papel da escola</b>	
<b>Conteúdos de ensino</b>	
<b>Métodos de ensino</b>	
<b>Relação professor-aluno</b>	
<b>Pressupostos de aprendizagem</b>	
<b>Avaliação</b>	
<b>Manifestações na prática escolar</b>	

# Síntese da aula

- ▼ Nesta aula, continuamos os estudos sobre as tendências pedagógicas focalizando a pedagogia progressista. Evidenciamos que a corrente progressista compreende a educação enquanto prática social coletiva que pode contribuir com a tomada de consciência da classe trabalhadora e com a transformação da sociedade. Foram apresentadas e caracterizadas as tendências libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos. Para a tendência libertadora, a educação se funda numa relação horizontal, dialógica e dialética em que educadores e educandos aprendem juntos, mediatizados pela realidade. Já para a tendência libertária, a educação assume princípios libertários e autogestionários, sendo um produto social, no qual o desenvolvimento pessoal só se realiza no coletivo. Na tendência crítico-social dos conteúdos, a aquisição dos conhecimentos sistematizados historicamente e confrontados com a realidade possibilita condições efetivas de participação consciente dos sujeitos nas lutas sociais. Em suma, a pedagogia progressista, em suas diferentes tendências, parte de uma análise crítica da realidade, sustentando as finalidades sociais e políticas da educação considerando a divisão de classes.

# Avaliação de aprendizagem

- 1) Para a tendência libertadora, o mais importante não é a transmissão de conteúdos específicos previstos em programa previamente estruturado, mas a relação deles com a experiência vivida. Nesse sentido, registre por escrito sua compreensão em relação às categorias freireanas invasão cultural, temas geradores e círculos de cultura destacando aspectos que podem ser colocados em prática no processo de escolarização na atualidade.
- 2) Considerando as propostas pedagógicas da tendência libertária, que dão ênfase à liberdade, à autogestão e ao uso prático do saber sistematizado, assista ao vídeo Célestin Freinet (Parte 1), disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CAg0t29o-bE>. Em seguida, correlacionado ao que foi estudado na tendência libertária, identifique algumas práticas desenvolvidas por Freinet e que ainda continuam inspirando muitos educadores. Registre algumas dessas técnicas de ensino indicando a possibilidade de adaptação para a educação profissional.
- 3) Na tendência crítico-social dos conteúdos, observa-se uma valorização do processo de contextualização e problematização dos conteúdos confrontados com a realidade social para a efetivação de uma aprendizagem significativa. Relate, a partir da sua experiência como docente em uma disciplina específica, um exemplo de como a contextualização e a problematização podem ocorrer ao trabalhar determinado conteúdo de ensino.

# Referências

- ▼ ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 48. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- LIB NEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 20. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005. (Coleção Educar).
- QUEIROZ, C. T. A. P. e MOITA, F. M. G. S. **Fundamentos sócio-filosóficos da educação**. Campina Grande: UEPB; Natal: UFRN, 2007. Disponível em: [http://www.ead.uepb.edu.br/ava/arquivos/cursos/geografia/fundamentos\\_socio\\_filosoficos\\_da\\_educacao/Fasciculo\\_09.pdf](http://www.ead.uepb.edu.br/ava/arquivos/cursos/geografia/fundamentos_socio_filosoficos_da_educacao/Fasciculo_09.pdf) Acesso em: 15 jun.2020.
- SNYDERS, Georges. **Pedagogia Progressista**. Lisboa/Portugal, Livraria Almedina, 1974.

## Aula 4

# O pensamento didático no contexto educativo brasileiro (Parte 1)

### Objetivo de aprendizagem

Compreender o pensamento didático brasileiro, considerando os aspectos históricos, sociais, políticos, econômicos e jurídicos do período entre 1549 e 1932;

Estabelecer relações entre o pensamento didático brasileiro e suas bases filosóficas e epistemológicas do período entre 1549 e 1932.



# Conteúdos e seus desdobramentos

## ▼ Para início de conversa...

Adotamos para a estruturação desta aula duas periodizações demarcadas por concepções educacionais distintas. Uma é intitulada *As ideias pedagógicas no Brasil entre 1549 e 1759: monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional* e, a outra, *As ideias pedagógicas no Brasil entre 1759 e 1932: coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional*. Para iniciarmos nossos estudos, propomos como mote as seguintes questões norteadoras:

Como foi se constituindo o pensamento didático brasileiro no período de 1549 a 1932?

Quais foram as bases epistemológicas, filosóficas e jurídicas desta constituição?

Quais foram as práticas pedagógicas que caracterizaram esse período?

## 1 AS IDEIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL ENTRE 1549 E 1759: MONOPÓLIO DA VERTENTE RELIGIOSA DA PEDAGOGIA TRADICIONAL

*O primeiro passo estava dado, e a Europa deixava de viver recolhida sobre si mesma para enfrentar o Oceano. O papel de pioneiro nessa etapa caberá aos portugueses, os melhores situados geograficamente.*

Caio Prado Júnior

Estudamos na Aula 2 a tendência liberal tradicional. Agora, especificamente, vamos estudar como esta se constituiu como monopólio do pensamento pedagógico brasileiro. Inicialmente, vamos embarcar em uma época em que o Brasil era colônia da Coroa portuguesa para buscar estabelecer relações entre o contexto brasileiro e o contexto mais amplo: a Europa. Assim, partiremos do ano de 1549, ano da chega da ordem da Companhia de Jesus, fundada em 1534, por Inácio de Loyola (1491-1556), e que tinha como seus membros os jesuítas, os primeiros mestres<sup>1</sup> da *Terra Brasilis*<sup>2</sup> e que concentraram o domínio educacional em Portugal e em suas colônias.



<sup>1</sup> Há um consenso entre os historiadores em considerar os jesuítas como os primeiros mestres das terras que seriam o Brasil, principalmente, dada a reputação e respaldo que receberam da Coroa portuguesa, no entanto, Saviani (2013), chama a atenção para outras ordens religiosas que chegaram antes — os franciscanos e beneditinos — e outras concomitantes ao período dos jesuítas: carmelitas, mercedários, oratorianos e capuchinos.

<sup>2</sup> “É o termo utilizado para denominar o Brasil antes da chegada dos Europeus, a terra dos índios. A expressão ‘*Terra Brasilis*’ já aparecia em mapas dos séculos XVI e XVII, como por exemplo o mapa feito por Pedro Reinell e Lopo Homem em 1519”. Disponível em: [http://obviousmag.org/viver\\_a\\_deriva\\_e\\_sentir\\_que\\_tudo\\_esta\\_bem/2019/reflexoes-em-terra-brasilis.html](http://obviousmag.org/viver_a_deriva_e_sentir_que_tudo_esta_bem/2019/reflexoes-em-terra-brasilis.html). Acesso em: 20/07/20.



De acordo com Gadotti (1995), a criação dessa ordem está localizada no contexto da Contrarreforma e da Renascença. Esse era um momento em que a Europa encontrava-se em efervescência em função das mudanças de paradigmas advindas das ciências, principalmente, da teoria heliocêntrica desenvolvida por Copérnico (1473-1543) e das invenções tecnológicas. Temos, como exemplos, bússola, pólvora, cartografia e imprensa de Gutenberg<sup>3</sup>, que forjaram as condições materiais de base para o avanço do capitalismo, pois

O Renascimento é o período das grandes invenções e viagens ultramarinas, decorrentes da necessidade de ampliação dos negócios da burguesia, por exemplo, ao destruir as fortalezas do castelo, a pólvora fragilizou ainda mais a nobreza feudal; a imprensa e o papel ampliaram a difusão da cultura; a bússola permitiu aumentar as distâncias com maior segurança: o caminho para as Índias e a conquista da América no século XV alargaram o horizonte geográfico e comercial e possibilitaram o enriquecimento da burguesia (ARANHA, 2009, p. 197).

Tais mudanças impactaram nas formas interpretativas da realidade, fomentaram os questionamentos referentes aos dogmas da Igreja Católica e contribuíram para consolidar os Estados Nacionais e o fortalecimento das monarquias absolutistas (ARANHA, 2009).

Seguindo também uma linha de questionamentos, agora no âmbito pedagógico, destacavam-se teóricos como Vitorino da Feltre (1378-1446), Erasmo de Rotterdam (1467-1536), Juan Luíz Vives (1492-1540), François Rabelais (1483-1553), Michel de Montaigne

---

<sup>3</sup> “[...] para Febvre e Martin (1992), somente na metade do século XV (por volta de 1450), o ourives de profissão, estabelecido em Estrasburgo (França), Johann Gensfleisch, chamado de Gutenberg, “criou”, definitivamente, a tipografia industrial ou a indústria tipográfica. Com ela, e por meio das impressões tipográficas, gradativamente começou a circular uma produção de livros impressos” (ARAÚJO; MARQUÊS, 2018, p.13).

(1533-1592) que, de modo geral, criticavam o ensino verbalista e livresco da Escolástica (GADOTTI, 1995). Assim, os conhecimentos ensinados, até então, também passaram a ser questionados.

[...] a hegemonia das Sete Artes Liberais, *Trivium* (Gramática, Dialética e Retórica) e *Quadrivium* (Aritmética, Geometria Música e Astronomia) estruturadas durante a Idade Média da Europa Ocidental (Século V ao XV) já não atendia às necessidades do novo momento histórico. As ideias de Santo Tomás de Aquino (1224-1274), procurando superar a dicotomia fé-razão, já não encontravam tantos seguidores, isto é, a Escolástica estava em decadência, depois de muitos séculos de soberania no campo educacional (FRANCISCO FILHO, 2001, p. 10 -11).

De acordo com Luckesi (2011), a Companhia de Jesus utilizava-se da catequese para difundir a formação cristã. Essa educação se espalhou, praticamente, por toda Europa e, depois, difundiu-se para os novos mundos descobertos por meio das Grandes Navegações<sup>4</sup>, o que promoveu uma abrangência de atuação dos jesuítas em quatro continentes. Consequentemente, o número de jesuítas também cresceu, de modo que, se no ano de 1586, eles contavam com cerca de mil membros, já em 1606, alcançaram o total de treze mil jesuítas (MACIEL; NETO, 2006).

Assim, os jesuítas foram os representantes da introdução da “Santa Fé Católica” no “Novo Mundo” e atuaram contra as “heresias pagãs” e a expansão da Reforma Protestante,

---

<sup>4</sup> “A invenção da bússola possibilitou as grandes navegações: Bartolomeu Dias dobrou o Cabo da Boa Esperança, no sul da África (1488) Vasco da Gama desembarcou na Índia (1492), Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil (1500). Magalhães fez a primeira viagem ao redor do mundo (1520) e descobriu a Oceania (1521). O impacto dessas descobertas favoreceu a crença nas possibilidades de o homem se superar, favoreceu o individualismo, o pioneirismo e a aventura. Desenvolveu-se também a arte da guerra possibilitada pelo uso da pólvora (GADOTTI, 1995, p.55).


à serviço da Igreja Católica. Articuladas a essas ações, sob a égide da Igreja Católica, existiram outras, conforme Gadotti (1995, p. 64):

À Reforma Protestante, a Igreja Católica reagiu através do Concílio de Trento (1545-1563), que criou o *Index Librorum Prohibitorum* (Índice dos Livros Proibidos), e da Companhia de Jesus (1534). Organizou a Inquisição (1542) para combater o protestantismo e toda forma herética da doutrina cristã.

Já no plano local da *Terra Brasilis*, os portugueses se depararam com questões que envolviam a necessidade de proteção das fronteiras, principalmente, das investidas dos franceses e holandeses, e de “domesticação” dos gentios — denominação usada pelos jesuítas para designar os indígenas — a fim de melhor explorar as riquezas naturais pela obtenção de mão de obra escrava.

Conforme Saviani (2013), nesse contexto, o rei de Portugal, Dom João III, o piedoso, instituiu o Governo Geral e nomeou para exercer o cargo máximo Tomé de Souza (1503-1579), primeiro governador geral, que desembarcou no Brasil em 1549 com uma comitiva constituída por seis jesuítas (dois padres e quatro frades) chefiados pelo padre Manoel da Nóbrega (1517-1570). Os jesuítas criaram escolas, instituíram colégios, seminários e, com isso, temos o início do que podemos chamar de Educação Brasileira. A esse respeito, Saviani (2013, p. 29) traça um panorama das imbricações entre colonização, educação e catequese:

O processo de colonização abarca, de forma articulada mas não homogênea ou harmônica, antes dialeticamente [...] três momentos representados pela colonização propriamente dita, ou seja, a posse e exploração da terra subjungando seus habitantes (os índios); a educação enquanto aculturação, isto é, a implicação nos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores; e a catequese entendida com a difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores.



Para compreender as relações entre pensamento didático, finalidades da educação e as práticas do contexto da colonização é importante conhecer os quadros epistemológico, econômico e educacional desse contexto, de modo a destacar, também, suas contradições. Essas dimensões serão destacadas separadamente para fins didáticos, no entanto, encontram-se, indubitavelmente, imbricadas.

Com o advento do capitalismo, a necessidade de mudança de mentalidade é forjada, visto que este, como sistema político, econômico, cultural e social tem impactos na subjetivação de produtor e consumidor. Assim, para a construção dessa subjetivação, o que se ensina na escola está estritamente relacionado a que tipo de sujeito se deseja formar e para qual sociedade. Nesse sentido, o conhecimento veiculado reverbera os interesses desta sociedade. Assim, de acordo com Nagel (2009, p.186), no *âmbito epistemológico*, o conhecimento na perspectiva dos primeiros mestres assume o significado de

serventia para a vida na terra, deve trazer resultados profícuos, imediatos; a utilidade é sua função candente. Saber sobre as coisas naturais (clima, frutos, animais, mantimentos, terra, doenças etc.), para os jesuítas, é saber escolher o lugar para habitar, ou, ainda, é saber escolher locais onde se possa viver em abundância, com alimentação farta.

Esses conhecimentos justificavam-se pela busca em formar uma determinada subjetivação do homem, que deveria desenvolver conhecimentos práticos, úteis à colonização e aos interesses da Metrópole, que exercia o poder em relação à Colônia por meio do pacto colonial. Assim, era necessário construir uma subjetividade coerente com a ordem capitalista de produção.

Para desenvolver o trabalho de subjetivação do indígena, ou seja, da constituição do sujeito moldado nos padrões culturais, religiosos e econômicos almejados pela Coroa

portuguesa, o conhecimento da língua dos nativos foi uma estratégia importante, como também, práticas que envolviam o uso da música e teatro. Para facilitar o desenvolvimento dessas práticas e, dada a facilidade do Padre José de Anchieta (1534-1597) com o aprendizado de línguas, ele logo se apropriou da língua dos nativos e, em 1595, criou a “Cartilha dos Nativos”, uma gramática em tupi. Com esses intentos, os jesuítas buscaram servir ao Estado (Coroa portuguesa) e à Igreja Católica.

**Figura 1-** Gramática em Tupi



Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/3433/ensino-com-catecismo> Acesso em: 20 jun. 2020.

Já, no âmbito *econômico*, de acordo com Severino (2006, p. 296),


O modelo econômico era o agrário exportador, voltado para a produção agrícola destinada à exportação aos países centrais. Todo o aparato político da época visava dar sustentação aos segmentos dominantes, que, além de possuírem os meios de produção e até a força de trabalho (detinham a posse da terra, a força escrava, a renda financeira), utilizavam o controle ideológico pela divulgação e 'inculcação' da concepção cristã do mundo (grifos do autor).

Saviani (2013) considera necessário esclarecer que a educação colonial do Brasil possui fases distintas, a saber: de 1549 até o final do século XVI (tomando como referências a morte do Padre José de Anchieta, no ano de 1597, e a promulgação do *Ratio Studiorum*, em 1599) temos a primeira etapa, denominada de *período heróico*, o qual tratamos até aqui. De 1599 a 1759, temos a segunda etapa, caracterizada pela institucionalização da pedagogia dos jesuítas, ou seja, a pedagogia tradicional orientada pelo *Ratio Studiorum*. E, por último, a terceira etapa, de 1759 a 1808, conhecida como *período pombalino*.

A partir de agora, trataremos da segunda fase.

No ano de 1599, o *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, ou *Ratio Studiorum* — Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus — passou a ser adotado e, assim, houve a institucionalização da pedagogia dos jesuítas, ou seja, a pedagogia tradicional.

De acordo com Saviani (2013, p. 58), o *Ratio* tinha como ideário subjacente




As ideias pedagógicas expressas no *Ratio* correspondem ao que passou a ser conhecido na modernidade como pedagogia tradicional. Essa concepção pedagógica caracteriza-se por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal imutável. À educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal ideal que o define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, criação divina. Em consequência o homem deve inteirar-se em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural.

Assim, esse documento de caráter prescritivo e arraigado no ideário da formação do homem universal, cristão e essencialista preconizava práticas de cunho mnemônico, pautadas em conhecimentos enciclopedistas e desprovidas de análise crítica, visto o caráter dogmático assumido nas práticas de catequese. O currículo era estruturado em estudos teológicos, filosóficos e humanistas (FRANCISCO FILHO, 2001).

No *âmbito das práticas pedagógicas*, na proposta jesuítica, o professor (padre) deveria se guiar pelo lema Docete *omnes gentes* — “Ensinaí, instruí, mostrai a todos a verdade” — e era concebido como alguém que sabia transmitir o conhecimento e controlava o processo de formação dos estudantes, incluindo a incumbência de premiá-los ou castigá-los, conforme suas condutas (LUCKESI, 2011).

Os melhores alunos serviam como auxiliares de sala, os decuriões. Para garantir o rigor, havia a figura de um reitor e do prefeito de estudos, o qual era responsável por supervisionar o cumprimento dos preceitos estabelecidos. Desse modo, o prefeito de estudos assume a função do que conhecemos como supervisão escolar. Nesse sentido, Saviani (2013, p. 54) considera que, com o *Ratio Studiorum*, instaura-se as bases do que se aproxima de um sistema de ensino na educação brasileira, pois



Esse destaque da função supervisora como a especificação da ideia de supervisão educacional tem indício da organicidade do plano pedagógico dos jesuítas, o que permite falar, ainda que de forma aproximada, que se tratava de um sistema educacional propriamente dito.

Mesmo com a preocupação voltada para a formação do novo homem, era ausente a discussão sobre a formação do formador, porém, para fins de unificar as práticas de ensino, foi adotado o Ratio. É importante ressaltar que o ideário de formação para a população da Colônia assumiu dois vieses: uma formação para o nativo voltada para a aquisição da leitura, escrita e aprendizagem da contagem; e outra, de viés propedêutico, para os filhos da elite que iriam dar prosseguimento aos estudos, agora, em nível superior, na metrópole, especificamente na universidade de Coimbra.

Desse modo, temos a configuração de uma didática prescritiva, metódica e dual. Sobre essa educação dual, Gadotti (1995, p. 65) esclarece que

[...] os jesuítas desprezaram a educação popular. Por força das circunstâncias tinham de atuar no mundo colonial em duas frentes: **a formação burguesa** dos dirigentes e a **formação catequética** das populações indígenas. Isso significava: a ciência do governo para uns e a catequese e a servidão para outros. Para o povo sobrou apenas o ensino dos princípios da religião cristã (grifos do autor).

E como eram essas práticas? De acordo com Leonel Franca apud Francisco Filho (2001), a metodologia de ensino seguia um rito: primeiro uma preleção sobre o assunto a ser estudado, depois, seguia-se com a leitura e resumo de texto. O rito incluía a definição dos termos menos comuns, numa perspectiva de ampliação do vocabulário. Assim, era percorrido um estudo que, posteriormente, envolvia retórica, composição e sintaxe até chegar ao estilo de escrita.



A fim de atingir os objetivos de propagar a fé cristã e combater as heresias, os jesuítas constituíram-se como verdadeiros soldados e, como tais, deveriam seguir orientações rígidas do Ratio. Com a destinação de 10% da riqueza arrecadada pela Colônia (redízima) para a educação desenvolvida pelos jesuítas, as instituições de ensino foram ampliadas, “chegando a um total de 728 casas de ensino em 1750” (SAVIANI, 2013, p.57).

Com suas relações estreitas com a Coroa portuguesa e logrando recursos e terras, logo os jesuítas enriqueceram e acabaram chamando a atenção dos Iluministas, os quais os culpabilizam pelo atraso econômico de Portugal e os baixos rendimentos de conhecimentos da elite, em relação aos demais países da Europa, principalmente, a Inglaterra e a França. Nessa perspectiva, de acordo com Saviani (2013, p. 80), a crítica ao ensino jesuítico pelos “estrangeirados<sup>5</sup>” era por considerá-lo “preso a Aristóteles e avesso aos métodos modernos de se fazer ciência”. Havia ainda as disputas de interesses entre metrópole, jesuítas e colonos em torno dos gentios. Nesse sentido, Aranha (2009, p. 228), nos esclarece que:

O fato é que o índio se encontrava à mercê de três interesses, que ora se complementavam, ora se chocavam: a metrópole desejava integrá-lo ao processo colonizador; o jesuíta queria convertê-lo ao cristianismo e aos valores europeus; e o colono queria usá-lo como escravo para o trabalho.

De modo que, no final do reinado de Dom João V, a aclamação por reformas já é premente, mas será com o reinado de Dom José I e com a nomeação do Marquês de Pombal como ministro que essas reformas se concretizarão. Inicialmente, por meio do Alvará de 28 de junho de 1759, são fechados os colégios dos jesuítas e, em 3 de setembro do mesmo ano, os jesuítas são banidos de Portugal e de todas as suas colônias pelo Marquês de Pombal.

---

5 Com base em Saviani (2013), “os estrangeirados” foi a terminologia empregada para designar os portugueses que foram realizar estudos fora de Portugal e com uma visão “externa” criticavam o modelo de ensino dos jesuítas.

Portanto, podemos considerar que, desde a educação jesuítica, existia um pensamento pedagógico, em seu sentido amplo, no Brasil. Esse pensamento, no âmbito filosófico, estava arraigado no tomismo (pensamento de Aristóteles adaptado aos fins da religião católica por São Tomás de Aquino), e alinhava-se ao processo de subjetivação do indígena e dos colonos à condição de súditos da Coroa portuguesa, a qual tinha como modelo econômico o mercantilismo, versão primeira do capitalismo.

## ▼ Saiba mais

Para saber mais sobre a educação promovida pelos jesuítas, ver as seguintes produções:

### **1- O nome da Rosa**

*O filme “O nome da Rosa”, baseado no livro de Umberto Eco, se passa no ano de 1327, em um mosteiro beneditino na Itália, que possuía uma biblioteca com grande acervo de livros, tanto cristãos quanto clássicos gregos considerados pelos muitos religiosos como pagãos, porém poucos tinham acesso à biblioteca.*

*Umberto Eco nos revela conflitos medievais onde ocorriam abusos de poder, ostentação, injustiças e demagogia. Esse mundo era dominado pela Igreja Católica que mantinha todo o conhecimento produzido até então, e não permitia a homens comuns terem acesso aos dogmas religiosos em que a Igreja estava embasada.*

Texto extraído de “O NOME DA ROSA – BREVE ANÁLISE”. Disponível em:  
<http://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/historia/o-nome-rosa-breve-analise.htm#:~:text=O%20filme%20“O%20nome%20da,poucos%20tinham%20acesso%20à%20biblioteca>. Acesso em 04 jul de 2020.

## ▼ Saiba mais

### 2 - A missão

Filme dirigido por Roland Joffé e escrito por Robert Bolt. É uma obra de origem inglesa, do ano de 1986, fundamentada em fatos reais e aborda a época da expulsão dos jesuítas do domínio português, fato este que teve como estopim os conflitos de interesses entre a Coroa portuguesa e a Companhia de Jesus.

3 - O livro *Casa-Grande & Senzala* do sociólogo Gilberto Freyre teve sua primeira edição em 1933 e tornou-se um ícone da representação da organização social, política e econômica do Brasil, destacando o processo de miscigenação entre os povos brancos, negros e indígenas.

## ▼ 2 AS IDEIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL ENTRE 1759 E 1932: COEXISTÊNCIA ENTRE AS VERTENTES RELIGIOSA E LEIGA DA PEDAGOGIA TRADICIONAL

Em conformidade com as teorizações de Saviani (2013), o período entre 1759 e 1932 é configurado, no âmbito educacional, pela coexistência das vertentes **religiosa<sup>6</sup> e leiga da pedagogia tradicional**. Agora, vamos estudar como essas vertentes foram se consolidando numa perspectiva de coexistência.

<sup>6</sup> Não retomaremos a base filosófica da pedagogia tradicional em sua vertente religiosa, visto que já foi abordada na aula anterior.

## 2.1 As ideias pedagógicas do despotismo esclarecido

Na historiografia da educação brasileira, o período que vai de 1759 a 1827 ficou conhecido como o **Período Pombalino**. A denominação desse período tem origem no nome do Marquês de Pombal, o assim conhecido Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782), primeiro-ministro de Portugal de 1750 a 1777, durante o reinado de D. José I (1750-1777). Pombal é considerado um eminente personagem da política portuguesa, afamado por suas defesas em prol do modelo déspota esclarecido de governo e por controvérsias em relação à efetivação das reformas por ele perpetradas com base nas ideias iluministas. Essas controvérsias são instauradas porque

O objetivo do Iluminismo era libertar o pensamento do domínio das ideias sobrenaturais para o homem conquistar a liberdade intelectual, política e religiosa, motivo pelo qual se condenava toda forma de pensamento pautado no absolutismo político e religioso (SILVA; NETO; RODRIGUES, 2007, p. 3).

Assim, o iluminismo não congrega com a defesa do absolutismo político, ou seja, o poder centralizado na figura de um soberano. No entanto, sob influências de ideais iluministas e do modelo absolutista — ideias contraditórias entre si —, o Marquês de Pombal implementou em Portugal e em suas colônias reformas políticas, administrativas e educacionais. Seu objetivo era promover a unidade administrativa, o que acarretou, no Brasil, a primeira reforma educacional e, com isso, temos o desvelamento do pensamento pedagógico do Período Pombalino, pois

Essa orientação, que abriu espaço para as idéias pedagógicas laicas, teve sequência no decorrer do período imperial com a influência do ecletismo espiritualista, do liberalismo e do positivismo no pensamento pedagógico, tornando-se o vetor da política educacional com a proclamação da

República (SAVIANI, 2007, p. 14).

Essas reformas foram motivadas pelo desejo português de alcançar o patamar de país industrializado e, assim, operar a transição do capitalismo mercantil para o capitalismo industrial, o que demandava o acúmulo de capital. Para isso, dentre outros aspectos, a taxaço de juros era necessária, no entanto, esta era uma prática abominada pela Igreja Católica (ARANHA, 2009). Daí, entre outros aspectos, o acirramento entre o modelo jesuítico e as novas configurações do capitalismo.


Cabe ressaltar que, antes da expulsão dos jesuítas, em 1753, Pombal, no âmbito das missões, criou o Diretório dos Índios para substituir os jesuítas na administração das missões. Promoveu a libertação dos indígenas e permitiu o casamento entre indígenas e europeus, pois, com isso, visava a miscigenação, a fim de promover o povoamento da terra, constituindo, assim, o povoamento estratégico.

Com a expulsão dos jesuítas foram necessárias ações que os substituíssem nos domínios que exerciam. Com o vazio no âmbito educacional, a ausência dos jesuítas acarretou um condicionante histórico em que o **Estado assumiu o comando da educação**.

Assim, coube à Real Mesa Censória — criada em 1767 e cuja atribuição, inicialmente, era controlar livros e papéis que circulassem em Portugal e nas colônias — assumir a responsabilidade de administrar e dirigir os estudos das escolas menores em Portugal e em suas colônias e, assim, efetiva-se a reforma no âmbito educacional. Contudo, uma questão estava instaurada: como financiar a instrução pública? Como solução, por meio da “Carta de Lei” de 10 de novembro de 1772, foi instituído o “Subsídio Literário”<sup>7</sup>, a fim de

---

<sup>7</sup> “Após a Reforma Pombalina no século XVIII foi criado um imposto sobre alguns produtos com a finalidade de subsidiar a manutenção do ensino, especialmente, os salários dos professores. Esse imposto conhecido como Subsídio Literário foi extinto por Dom Pedro II no século seguinte, mas é uma das mais antigas preocupações em estabelecer recursos mínimos que desse suporte aos custos com a educação” (LUGLI; VICENTINI, 2009 apud



custear o pagamento de professores e garantir os materiais didáticos (SAVIANI, 2013). No entanto, esse fundo foi insuficiente, uma vez que um dos fatores que fragilizou o ensino da época foi a escassez de recursos. Dentre os outros fatores, podemos citar a falta de docentes preparados e de um currículo regular (MACIEL; NETO, 2006).

Outro aspecto a se considerar é a existência de dois cenários distintos em termos das reformas pombalinas: a que se deu na Metrópole e a da Colônia. Para a primeira, a reforma significou um avanço; já para a segunda, um retrocesso. Um dos motivos para essa distinção repousa no fato que existiu uma lacuna de 30 anos de diferença entre as reformas que foram implementadas na Metrópole e as da Colônia. Isso acarretou o desmantelamento da educação brasileira.

O Brasil não é contemplado com as novas propostas que objetivavam a modernização do ensino pela introdução da filosofia moderna e das ciências da natureza, com a finalidade de acompanhar os progressos do século. Restam no Brasil, na educação, as aulas régias para a formação mínima dos que iriam ser educados na Europa (ZOTTI, 2004, p. 32).

Em linhas gerais, temos a explicitação da função da escola a serviço dos interesses do Estado, no caso, a Coroa portuguesa, e, mesmo com a expulsão dos jesuítas, em 1759, permaneceram no Brasil padres de outras congregações (oratorianos, franciscanos e carmelitas) que também ofertavam o ensino, mas que não lograram o domínio educacional outrora exercido pelos jesuítas (SAVIANI, 2013). Na Tabela 01, temos uma

---

STOCKMANN, 2018, p. 108).

síntese comparativa entre o modelo educacional jesuítico e o pombalino.

**Tabela 01** - Comparativo entre a educação jesuítica e a educação pombalina.

<b>CATEGORIAS COMPARATIVAS</b>	<b>MODELO EDUCACIONAL JESUÍTICO</b>	<b>MODELO EDUCACIONAL POMBALINO</b>
<b>Configuração das escolas</b>	Um sistema único de ensino.	Dualidade de escolas, umas leigas, outras confessionais, regidas todas, porém, pelos mesmos princípios.
<b>Ensino</b>	Um ensino puramente literário, clássico.	O desenvolvimento do ensino científico, que começa a fazer lentamente seus progressos, ao lado da educação literária, preponderante em todas as escolas.
<b>Idiomas ensinados</b>	Exclusividade de ensino do latim e do português.	Penetração progressiva das línguas vivas e literaturas modernas (francesa e inglesa).
<b>Base filosófica</b>	Tomismo.	Ecletismo espiritualista, liberalismo e positivismo.
<b>Base metodológica</b>	Moldes da pedagogia tradicional, em sua vertente religiosa.	Moldes da pedagogia tradicional, em sua vertente laica.

Fonte: elaborado pelas autoras baseadas em Saviani (2013) e em Azevedo (1976) apud Maciel; Neto (2006, p.56).

As reformas pombalinas fazem emergir a exaltação da ciência e do saber e preconizam a aplicação prática, concreta e científica dos conhecimentos. No entanto, ficou muito mais

no plano filosófico, visto que na prática o que existiram foram as aulas régias. Ao abordá-las, Saviani (2013, p. 108) afirma que:

As aulas régias foram estendendo-se no Brasil, embora enfrentando condições precárias de funcionamento, salários reduzidos e frequentes atrasos no pagamento dos professores. As aulas régias eram sinônimos de escolas que, por sua vez, se identificavam com determinada cadeira, funcionando, em regra, na casa dos próprios professores. Daí as expressões 'aulas de primeiras letras', 'aulas de latim', 'de gregos', 'de filosofia' etc. Eram aulas avulsas, portanto, os alunos podiam frequentar umas ou outras indiferentemente, pois, além de avulsas, eram isoladas, isto é, sem articulação entre si (grifos do autor).

Portanto, considera-se que o Período Pombalino, pela impossibilidade de efetivar a substituição do modelo educacional jesuítico, foi desastroso para o Brasil e, em certa medida, para Portugal também (MACIEL; NETO, 2006). Esse fracasso teve como uma das variáveis determinantes a ausência de professores capacitados. Quanto às bases filosóficas, deparamo-nos com a introdução das ideias iluministas impactando na produção da ciência. A escola foi, então, convocada a se alinhar a essas ideias, ainda que



## ▼ Saiba mais

Para saber mais sobre o período pombalino, acesse o texto: *A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino*, de autoria de Maciel e Neto (2006).

**Disponível em:**


<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022006000300003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300003&lng=en&nrm=iso)> Acesso em: 30 jun. 2020.

no plano das intencionalidades, visto que o fazer pedagógico não se diferencia daquele da tradição jesuítica, ou seja, dos moldes da pedagogia tradicional, agora, em sua vertente laica.

Com a morte de Dom José I, em 1777, Dona Maria I assumiu o trono e Pombal foi “demitido e caiu em desgraça, tendo sido julgado e condenado, em 1781, à pena de desterro para vinte léguas (110 km) de distância da corte, vindo a falecer em 8 de agosto de 1782” (SAVIANI, 2013, p.105).

Assim, chegamos ao século XIX. Em termos educacionais, temos a instituição da obrigação da escola primária pela legislação nos moldes dos Estados modernos. É o século da afirmação da gratuidade e da expansão da educação escolar. Um fator preponderante para estas mudanças foi, em 1808, a vinda da família real portuguesa, que fugiu de Portugal em função das invasões napoleônicas, tornando o Brasil sede do governo português, o que ocasionou, em 1815, que o *status* da colônia mudasse para Reino Unido de Portugal e Algarve (FRANCISCO FILHO, 2001).

Desse modo, um novo cenário educacional começou a ser construído, a fim de atender às



necessidades da Coroa e da população palaciana. No entanto, não é novidade que o povo não seria contemplado nestas mudanças, pois a estrutura educacional permanecia com seu viés dual e o incremento que sofreu visava a formação da nobreza em nível superior, visto que estava inviabilizada de realizar estudos na Europa. Assim, a estrutura construída era para a formação da elite com vistas a governar, com destaque para a implementação de cursos voltados para a estrutura militar e administrativa.

Nessa perspectiva, Francisco Filho (2001, p. 45) elenca alguns dos primeiros cursos superiores criados:

[...] a Academia Real da Marinha em 1808, a Academia Real Militar em 1810, com objetivo de formar oficiais e engenheiros civis e militares; os cursos de Cirurgia, Anatomia e de Medicina em 1809 para formar médicos para o Exército e a Marinha; os cursos para formar técnicos para as áreas da economia: agricultura e indústria eram os primeiros embriões dos nossos cursos técnicos para atender ‘pessoas talentosas’, não pertencentes às elites, mas que trabalhavam sob as vistas delas.

Com a família real, também chegou Silvestre Pinheiro Ferreira (1769-1846), filósofo, político e estudioso de Aristóteles, que, em suas obras, concilia os conceitos aristotélicos com o pensamento moderno de John Locke: o empirismo (SAVIANI, 2013).

Assim, foi a partir de Ferreira que, no Brasil, o ecletismo passa a ter lugar, mesmo que no plano exclusivamente filosófico. Ferreira objetivava dar continuidade às reformas de Pombal. Com isso, deparamo-nos com um momento de transição da Colônia para o Império que incorpora o desejo de conciliar as ideias liberais com a tradição.

De acordo com Francisco Filho (2001, p. 41-42), as ideias liberais podem assim ser resumidas:

O crescimento econômico se dá graças à acumulação de capital; trabalhadores produtivos são os que criam riquezas materiais; é essencial o excedente econômico; a economia é regida por leis naturais que auto-regulam o sistema buscando o equilíbrio, é a política do 'Laissez Faire'; existe a tendência inata à troca de mercadoria; defende-se a destreza pessoal; aceita a teoria da 'mão invisível'; todos os seres humanos agem por desejo de recompensa: o Estado deve proteger a sociedade contra os ataques externos, praticando a justiça, mantendo obras e instituições necessárias à sociedade, cunhando moedas e promovendo a riqueza para todos.

Trataremos sobre esses aspectos, no plano educacional, no próximo tópico.

## **2.2 Desenvolvimento das ideias pedagógicas laicas: ecletismo, liberalismo e positivismo (1827 - 1932)**

O período da história do Brasil denominado Império, praticamente, correspondeu à duração do século XIX. Tal século foi marcado por mudanças no plano econômico, social e político que, em grande medida, foram alavancadas em decorrência da Primeira Revolução Industrial, ocorrida na Inglaterra entre 1760 e 1850, e da Revolução Francesa, de 1789 (FRANCISCO FILHO, 2001).

Já no Brasil, nesse período, foi instaurado o Padroado, e o catolicismo passou a ser a

religião oficial do Império. Sobre o Padroado, Bruneau (1974 apud SAVIANI, 2013, p.178) explica:

Padroado é a outorga, pela Igreja de Roma, de um certo grau de controles sobre a Igreja local ou nacional, a um administrador civil, em apreço de seu zelo, dedicação e esforços para difundir a religião e como estímulo para futuras 'boas obras'. De certo modo o espírito do Padroado pode ser assim resumido: aquilo que é construído pelo administrador pode ser controlado por ele. O sistema de Padroado no Brasil foi constituído por uma série de Bulas Papais por quatro Papas entre 1455 e 1515 (grifos do autor).

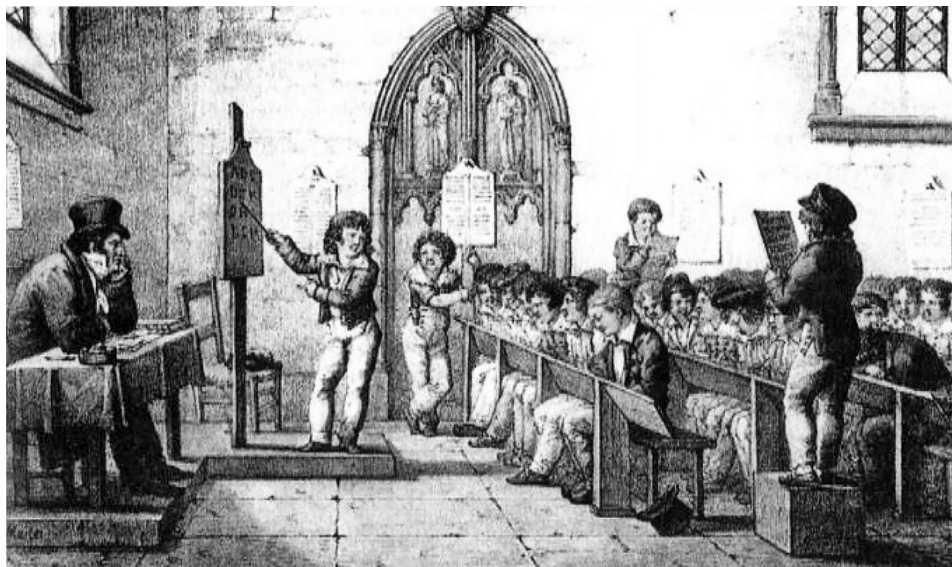
Assim, a história da educação brasileira imperial começa no ano de 1824, quando D. Pedro I, herdeiro da Coroa portuguesa, proclama a Independência e outorga a primeira Constituição do Brasil, na qual fica estabelecido que a educação primária será gratuita para todos os cidadãos do país e enfatiza, junto à Assembleia Constituinte, a necessidade da criação de um plano especial para a educação (SAVIANI, 2013).

Diante disso e, em função da ausência de um plano nacional de instrução pública, é criado um concurso para a escolha da melhor proposta que iria constituir o *Tratado Completo de Educação da Mocidade Brasileira*. A proposta ganhadora foi inspirada na obra *Cinco Memórias Sobre a Instrução Pública*, escrita em 1791 por Condorcet (1743-1794), o qual tinha como ideário a universalização da instrução pública por meio da gratuidade. É nesta obra que “encontramos a expressão mais elaborada da íntima relação entre Estado e escola na perspectiva liberal” (SAVIANI, 2013, p. 21).

No entanto, o projeto de estímulo ao *Tratado Completo de Educação da Mocidade Brasileira* foi deixado de lado e a comissão de instrução pública canalizou o foco para outro projeto: a criação de uma universidade. Contudo, esse acabou sendo mais um projeto

não concretizado. Na prática, o que foi viabilizado, anos depois, foi um projeto modesto de “Educação das Primeiras Letras”, por meio da Lei de 15 de outubro de 1827. Nesse projeto temos a obrigatoriedade da adoção do *método mútuo* ou *método Lancaster*, o qual era pautado na oralidade, repetição e memorização. Tais práticas visavam também o disciplinamento mental e físico e faziam uso de monitores para o encaminhamento das orientações pedagógicas e disciplinares (como podemos observar na figura 2).

Na perspectiva de Lancaster, não era possível conversar e aprender ao mesmo tempo e, no caso de desobediência desse princípio, o aluno deveria ser punido severamente (SAVIANI, 2013). Observa-se, assim, o caráter disciplinador do método em um contexto de mudança política (de colônia para império) pela via de reformas e da manutenção do Estado monárquico.



Fonte: Saviani (2013, p.127).

Em 1834, com a aprovação do Ato Adicional da Constituição do Império, temos a transferência da responsabilidade de prover e legislar sobre a educação elementar e secundária do governo central para as províncias e, com isso, a ideia de um sistema coerente de instrução pública é escamoteada.


De acordo com Francisco Filho (2001, p. 57)

Durante o Império, houve a expansão do ensino superior, cresceu também o número de escolas religiosas trabalhando como ensino secundário, preparando os filhos da elite para o ensino superior. Poucas escolas públicas foram construídas e os liceus públicos, também, eram frequentados pela elite.

Diante de um quadro de insatisfação social, o papel moderador do Estado vai se legitimando por meio de reformas. Já em 1857, teremos, por meio do ministro do Império, Luiz Pedreira de Couto Ferraz (o qual era considerado a “personificação da conciliação” entre liberais e conservadores, pois transitou entre as ideias liberais e, posteriormente, assumiu-se conservador), o Decreto n. 1.331-A de 17 de fevereiro de 1854 que aprovou o Regulamento para Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte (SAVIANI, 2013).

Na Reforma Couto Ferraz, que assim ficou conhecida, temos evidências da base filosófica iluminista e o intento de “derramar as luzes” sobre todos. Saviani (2013, p.132) transcreve trechos do Artigo 64 e assinala:

Do ângulo das finalidades da escola, absorvia a noção iluminista do



derramamento das luzes por todos os habitantes do país, o que trazia como corolário: obrigatoriedade aos 'pais, tutores, curadores ou protetores que tiverem em sua companhia meninos maiores de 7 anos' de garantirem 'o ensino pelo menos de primeiro grau' (grifos do autor).


É importante ressaltar que esse “todos” não incluía os negros nem os indígenas, visto que ainda vivíamos em uma sociedade escravocrata. Em um país de elite branca, latifundiária e com base escravista, nem todo o “derramamento das luzes” foi suficiente para combater a escravidão, que perdurou ainda por mais 80 anos (FRANCISCO FILHO, 2001).

Com a Reforma Couto Ferraz temos, oficialmente, o abandono do método mútuo e a instauração do ensino simultâneo. Em 1860, assumiu a Chefia de Gabinete o liberal Francisco José Furtado e assistimos a uma sucessão de reformas que seguem até o fim do Império no Brasil. O que se evidencia nessas reformas é a constante busca em conciliar os liberais e os católicos e, como prerrogativa, o ensino superior em detrimento do ensino primário. No fim das contas, muito do que constava nas propostas não se efetivou, o que arrastou insatisfações para a posteridade.

Em 15 de novembro de 1889, houve a proclamação da República pelo Marechal Deodoro da Fonseca e, em 1891, a primeira constituição. Nela percebe-se, explicitamente, o liberalismo como sua base fundante:

A República Federativa e representativa consolidada na Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (promulgada em 24 de fevereiro de 1891) era, jurídica e politicamente, liberal. Assim, os princípios liberais de laicidade, liberdade, democracia e igualdade seriam princípios da República Federativa Brasileira [...] (SEGUNDO, 2017, p. 56).

Com a República, temos a ênfase na busca de um estado modernizador que veicula



uma representação da educação como elemento civilizador. A escola, inclusive em sua estrutura física, agrega esses valores e passa a ter um espaço próprio, visto que, anteriormente a esse período, não existiam prédios escolares projetados para os fins educacionais.

Esse momento estava regado pelo sentimento republicano e entre 1899 e 1929, sob a influência do pensamento de Augusto Comte (1798-1857) — que preconizava o ensino leigo, livre e gratuito — teremos o fortalecimento do pensamento positivo e das ideias liberais. Assim, temos a dissolução do Padroado, consumando a separação entre Igreja e Estado.



# Síntese da aula

- ▼ Para compreendermos o pensamento pedagógico predominante em cada contexto, seguimos uma ordem cronológica de modo a evidenciar que a evolução do ideário pedagógico brasileiro localiza-se no nosso desenvolvimento histórico, econômico, político e social.

Assim, as respostas para as perguntas iniciais desta aula nos ajudaram a compreender a condição de subordinação da educação aos interesses políticos, econômicos e sociais de cada contexto (LIB NEO, 2017). Compreendemos assim que, desde os jesuítas, podemos falar da existência de pensamento pedagógico em seu sentido amplo e que, a partir da Reforma Pombalina, o ideário educacional brasileiro alinhou-se aos princípios das ideias liberais que circulavam na Europa e do positivismo de Augusto Comte. No Brasil, os impactos se deram muito mais no plano filosófico do que, propriamente, no campo das práticas pedagógicas.

Outro fator evidenciado nesta aula refere-se aos aspectos jurídicos e aos conflitos de interesses que delineiam o pensamento pedagógico, constantemente, como um palco de disputas revestido de narrativas que ora parecem avançar no plano do discurso, ora retroceder. Isso mostra que, apesar de tudo, a educação pública e laica, democrática, de qualidade e inclusiva ainda é posta como um horizonte a se alcançar.

# Leituras complementares

- ▼ Para conhecer mais sobre a educação desenvolvida pelos jesuítas, recomendamos a leitura do texto *A educação na colônia no discurso dos jesuítas: uma perspectiva retrógrada ou adequada aos novos tempos?*, de autoria de Lizia Helena Nagel: **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 36, n. 22, p. 181-199, set./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/3972>. Acesso em: 30 jul. 2020.

# Avaliação de aprendizagem

- Com base nos estudos da presente aula e articulando com a aula 2, elabore um quadro-síntese do pensamento pedagógico brasileiro, de modo a destacar:

o período em estudo;

o pensamento pedagógico brasileiro predominante em cada período; e,

As bases epistemológicas e/ou jurídicas do pensamento didático de cada período e seus representantes.

<b>Periodização</b>	<b>Pensamento pedagógico predominante</b>	<b>Bases epistemológicas/ jurídicas</b>	<b>Representantes</b>

# Referências

- ARANHA, M. L. A. História da Educação e da Pedagogia. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2009.
- ARAÚJO, Marta Maria de; MARQUÊS, Tércia Maria Souza de Moura. Livros das Ciências da Educação da Biblioteca Central Zila Mamede (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1959-1980). Natal: EDUFRN, 2018.
- FRANCISCO FILHO, G. A educação brasileira no contexto histórico. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2001.
- GADOTTI, Moacir. História das ideias pedagógicas. São Paulo: Editora Ática, 1995.
- LIB NEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2017.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.
- MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre Shigunov. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 465-476, set./dez. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022006000300003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 20 jun. 2020.
- NAGEL, Lizia Helena. A educação na colônia no discurso dos jesuítas: uma perspectiva retrógrada ou adequada aos novos tempos? Revista Educação em Questão, Natal, v. 36, n. 22, p. 181-199, set./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/3972>. Acesso em: 30 jul. 2020.
- SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. O pensamento pedagógico brasileiro: da aspiração à ciência sob suspeição. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 21, n. 42, p. 13-35, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/463/445>. Acesso em: 15 mai. 2021.

SEGUNDO, Israel Maria dos Santos. A educação escolar primária pública e gratuita no Estado Federativo do Rio Grande do Norte (1889-1904). 2017. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

SEVERINO, A. J. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (Org.) *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo* [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006, pp. 289-320. Disponível em: [iniciofundamentosreimpresao.pmd \(scielo.org\)](http://www.scielo.org/iniciofundamentosreimpresao.pmd). Acesso em: 20 jun. 2020.

SILVA, Alexandre Ribeiro da; NETO, José de Caldas Simões; RODRIGUES, Katissa Galgania. Estrutura e Funcionamento do Ensino no Período Pombalino no Brasil in: *Revista multidisciplinar e de Psicologia*, v. 12, n. 41, p. 637-648, 2018. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/1247/1817> Acesso em: 25 jun. 2020.

STOCKMANN, Daniel. Breve história da profissionalização docente no Brasil. *Revista Perspectivas em Diálogo*, Naviraí, v. 5, n. 10, p. 105-123, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/6782>. Acesso em 20 jun. 2020.

ZOTTI, S. Sociedade, Educação e Currículo no Brasil: dos Jesuítas aos anos 80. *Quaestio - Revista de Estudos em Educação*, [S. l.], v. 4, n. 2, 2002. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/1384>. Acesso em: 20 jul. 2021.



## Aula 5

# O pensamento didático no contexto educativo brasileiro (Parte 2)



### Objetivo de aprendizagem

Compreender o pensamento didático brasileiro, considerando os aspectos históricos, sociais, políticos, econômicos e jurídicos do período de 1932 aos dias atuais.

Estabelecer relações entre o pensamento didático brasileiro e suas bases filosóficas e epistemológicas no período de 1932 aos dias atuais.



# Conteúdos e seus desdobramentos

## ▼ Para início de conversa...

*A história é um organismo: o que está antes condiciona o que vem depois; assim, a parte do presente, da Contemporaneidade e suas características, seus problemas, deve-se remontar para trás, bem para trás, até o limiar da civilização e reconstruir o caminho complexo, não linear, articulado, colhendo ao mesmo tempo, seu processo e seu sentido. O processo feito de rupturas e de desafios, de inversões e de bloqueios, de possibilidades não-maturadas e expectativas não-realizadas; o sentido referente ao ponto de vista de quem observa e, portanto, ligado à interpretação: nunca dado pelos “fatos”, mas sempre construído nos e por meio dos “fatos”, precário e sub judice.*

*Franco Cambi*

Chegamos a mais uma aula e, com ela, temos a possibilidade de sistematizar novos conhecimentos, como também, novas indagações sobre o pensamento didático no contexto brasileiro, de modo a identificarmos os pensamentos, fundamentos, finalidades, pressupostos, princípios e ideias que lhes são subjacentes. Nesse sentido, a epígrafe de Franco Cambi se justifica pela necessidade de compreendermos as tessituras do pensamento pedagógico brasileiro não como linear, mas envolto em diferentes determinantes que foram delineando-o e sendo delineadas por ele. Assim, a partir desse movimento dialético, procuraremos situar o tema da nossa aula em sua correlação com os contextos reais que forjaram o predomínio de determinado pensamento pedagógico em um dado contexto histórico. Para isso, partimos do período de equilíbrio entre a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova e, na sequência, perfazemos o caminho até os dias atuais.

## 1 AS IDEIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL ENTRE 1932 E 1947: PREDOMÍNIO DA PEDAGOGIA NOVA

De acordo com Gadotti (1995), é com a Escola Nova que inauguramos no Brasil um pensamento pedagógico autônomo. Nesse sentido o autor afirma:

Quase até o final do século XIX, nosso pensamento pedagógico reproduzia o pensamento religioso medieval. Foi graças ao pensamento iluminista trazido da Europa por intelectuais e estudantes de formação laica, positivista e liberal que a teoria da educação brasileira pôde dar alguns passos, embora tímidos (GADOTTI, 1995, p. 230).


Este movimento, inspirado no pensamento educacional de John Dewey<sup>1</sup> (1859-1952), Maria Tecla Artemisia Montessori (1870-1952) e Jean-Ovide Decroly (1871-1932) tem como tripé epistemológico a biologia, a psicologia e a sociologia.

Dewey, seu principal expoente, preconizava que a escola não poderia ser descolada da vida, pois era a própria vida. Assim, em sua escola experimental, conhecida como a Escola de Dewey, em Chicago, implementou uma proposta educacional na qual considerava que

a criança vai à escola para fazer coisas: cozinhar, coser, trabalhar a madeira e fabricar ferramentas mediante atos de construção simples; e, neste contexto e como consequência desses atos, se articulam os estudos: leitura, escrita, cálculo, etc. (DEWEY, 1979, p. 245).

<sup>1</sup> O pensamento pedagógico de Dewey tem influências das sistematizações teóricas de Darwin e do pensamento pragmatista de seu amigo William James. Para Dewey, a criança não era uma tábua rasa, como defendiam os empiristas, mas um sujeito que experimenta e, ao experimentar, “aprende a aprender” (DEWEY, 1979).






John Dewey era um ferrenho defensor da democracia e considerava que esta se dá por meio da plena participação, planejamento e tomada de decisão pela coletividade e que, nem mesmo a concentração destas atividades nas mãos de pessoas mais competentes ou bem intencionadas, poderia obter melhores resultados (DEWEY apud WESTBROOK et al., 2010).

No Brasil, essas ideias são fomentadas por um grupo de intelectuais denominados escolanovistas, os quais encontraram terreno fértil para as suas discussões na Associação Brasileira de Educação (ABE), criada em 1924, por iniciativa de Heitor Lyra (1893-1973).

A ABE está inserida dentro de um projeto liberal “[...] que tinha, entre outros componentes, um grande *otimismo pedagógico*: reconstruir a sociedade através da educação” (GADOTTI, 1995, p.230). Essa criação, segundo Saviani (2013), será um marco para a busca de um pensamento pedagógico com viés científico no Brasil. Isso porque, por meio dela, um ambiente de debates educacionais passou a encontrar terreno, principalmente, porque essa entidade visava agregar visões educacionais diferentes.

No entanto, esses debates foram marcados por duas fases: a primeira de influências da ala católica, representante da pedagogia tradicional, e a segunda, a partir de 1932, de prevalência da ala escolanovista, representante de um novo ideário educacional, que, em termos pedagógicos e filosóficos, colocava-se em oposição à educação tradicional.

Contudo, tanto a ala católica quanto a ala escolanovista coexistiram dentro da ABE. O estopim que determinou a cisão entre elas foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, no ano de 1932. Com isso, a ala católica se distancia da ABE e, em 1944, lança o I Congresso Nacional Católico de Educação. Com tal evento, temos o marco da cisão entre católicos e escolanovistas (SAVANI, 2013).



É importante ressaltar que 1930 é o ano da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e, o então ministro Francisco Campos, um dos representantes do movimento escolanovista, buscou, por meio de sete decretos — que ficaram conhecidos como Reforma Francisco Campos — dar unidade à educação nacional, como também chegar a uma conciliação com a Igreja Católica. Para isso, por meio do Decreto n. 19.941 de 30 de abril de 1931, restabeleceu o ensino religioso nas escolas públicas.

Saviani (2013, p. 196-197), assim discrimina a composição da Reforma Francisco Campos:

- a) Decreto n. 19.85, de 11 de abril de 1931: cria o Conselho Nacional de Educação;
- b) Decreto n. 19.851 de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário
- c) Decreto n. 19.852, de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro;
- d) Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do ensino secundário;
- e) Decreto n. 19.941, de 30 de abril de 1931: que restabeleceu o ensino religioso nas escolas públicas;
- f) Decreto n. 20.158, de 30 de junho de 1931: organiza o ensino comercial, regulariza a profissão de contador e dá outras providências;
- g) Decreto n. 21.241 de 14 de abril de 1982: consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário.

Apesar de a primeira universidade brasileira, nos aspectos legais, ser a do Rio de Janeiro, foi, em 1934, a Universidade de São Paulo (USP) a primeira a ter efetivo funcionamento (FRANCISCO FILHO, 2001).


Francisco Campos também foi o redator da Constituição de 1937, contribuindo, junto a Getúlio Vargas, para a instauração no Brasil do Estado Novo (1937-1945). Nesta empreitada, no campo educacional, Francisco Campos contou com a adesão de mais dois escolanovistas: Lourenço Filho e Fernando de Azevedo. E assim, também no plano político, o escolanovismo foi se consolidando e um conjunto de reformas foi empreendido. Destacamos a dos reformadores da educação nova, a saber: Anísio Teixeira (bases filosóficas e políticas), Fernando de Azevedo (base sociológica) e Lourenço Filho (base psicológica).

**QUADRO 01-** Reformas e reformadores escolanovistas brasileiros

ANO	ESTADO	REFORMADOR	MEDIDAS
1931	São Paulo	Lourenço Filho	[...] transforma a Escola Normal de São Paulo em Instituto Pedagógico composto por Jardim de Infância, escola de aplicação, curso complementar, Escola Normal e Curso de Aperfeiçoamento Pedagógico centrado nas ciências básicas da educação: Fisiologia aplicada à higiene e ao trabalho. Pedagogia geral e história da educação; Psicologia e suas aplicações à educação; e Sociologia (MONARCHA, 1999, p. 333 apud SAVIANI, 2007, p.15-16 ).

ANO	ESTADO	REFORMADOR	MEDIDAS
1932	Distrito Federal	Anísio Teixeira	[...] instala, no Instituto de Educação, a Escola de Professores com uma estrutura de apoio envolvendo Jardim de Infância, Escola Primária, Escola Secundária que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino para a formação de professores, cujo currículo contemplava: Biologia Educacional, Psicologia Educacional, Sociologia Educacional, História da Educação e Introdução ao Ensino” (VIDAL, 2001, p.82 apud SAVIANI, 2007, p.16).
1933	São Paulo	Fernando de Azevedo	“[...] O Instituto de Educação passou a abranger o Jardim da Infância, Escola Primária, Escola Secundária, Escola de professores, Centro de Psicologia Aplicada à Educação e Centro de Puericultura. A organização da escola de professores aprofunda a institucionalização das ciências da educação. Além de História da Educação, Filosofia da Educação e Educação Comparada destacam-se a Biologia Educacional, compreendendo a fisiologia e higiene; a Psicologia Educacional, incluídos testes e escalas e orientação profissional; Sociologia Educacional, abrangendo problemas sociais contemporâneos e investigações sociais em nosso meio (MONARCHA, 1999, p. 334 apud SAVIANI, 2007, p.16).

Fonte: elaborado pelas autoras baseadas em SAVIANI (2007)




Desse modo, as reformas educacionais citadas estão no bojo de um momento histórico de efervescência de ideias que colocam a educação no epicentro do desenvolvimento do país, tomando-a como uma questão nacional. E, no plano educacional, temos um equilíbrio entre a Escola Tradicional e a Escola Nova (SAVIANI, 2013).

Para Anísio Teixeira (1968), um dos reformadores, a escola deveria promover oportunidades para todas as crianças. Ele propôs um currículo que contemplasse: artes, recreação e ciências. Organizou o plano de educação de Brasília, defendia a democratização da escola e da cultura, além de uma pedagogia que desse primazia às diferenças individuais.

Segundo o referido autor, o aprender obedece a cinco estágios, a saber: (1) uma necessidade sentida; (2) análise da dificuldade; (3) alternativas para a solução do problema; (4) a experimentação de várias soluções e (5) solução com base na ciência. Suas principais obras são: *Pequena introdução à filosofia da educação* (1934), *Educação Pública: organização e administração* (1935), *Educação não é privilégio* (1956) e *Educação é um direito* (1967).

Para o reformador Fernando de Azevedo, a Escola Nova caracterizava o movimento moderno de educação no Brasil e, seu ideal “envolve três aspectos: escola única, escola do trabalho, escola-comunidade” (SAVIANI, 2013, p. 211).

O primeiro aspecto, escola única, refere-se a uma formação inicial comum em todo o território nacional, gratuita e obrigatória. A reforma por ele empreendida, preconizava a formação inicial de duração de 7 anos, porém, por questões de restrição orçamentária, esta foi reduzida para 5 anos.



O segundo aspecto, escola do trabalho, refere-se a uma escola que estimule a criança a desenvolver vivências efetivas a partir de experiências e observações. Assim, ela teria a oportunidade de executar trabalhos de forma prazerosa, que propiciam um ambiente de curiosidades e desenvolvimento intelectual sobre sua própria ação. Nesta perspectiva, o mestre é quem

estimula, aconselha, orienta [...] é um colaborador que conduz o aluno em suas investigações e experiências, participando de uma atividade que provocou e acompanha, contribui para estabelecer entre o aluno e o professor essa solidariedade efetiva que provém do trabalho feito em comum (AZEVEDO, 1958 apud SAVIANI, 2013, p. 212).

Desse modo, observa-se uma teoria que se desloca do como ensinar para o como aprender. Neste movimento, o aluno desloca-se também: de passivo, mero receptor da aprendizagem, passa a ser preconizado como sujeito da aprendizagem que, via processos interativos, tem contato com o objeto de conhecimento, cabendo ao professor auxiliá-lo na construção do saber.

Nesse sentido, Saviani (2005, p.2) afirma que:

O eixo do trabalho pedagógico desloca-se, portanto, da compreensão intelectual para a atividade prática, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos de aprendizagem, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, da quantidade para a qualidade.

Quanto ao terceiro aspecto, a escola-comunidade, temos uma dimensão que considera a escola como uma comunidade em miniatura, regida por ações e sentimentos em prol

da solidariedade e da cooperação, que dá primazia às atividades coletivas em detrimento das individuais. Esse pensamento visa consolidar uma formação integral que articule os aspectos físico, moral e cívico dos sujeitos.

Saviani (2013) esclarece que as bases sociológicas de Azevedo são Émile Durkheim (1858-1917) e Karl Mannheim (1893-1947); e que as bases ideológicas são o liberalismo e o socialismo, matizes diametralmente opostas, o que fazem de Azevedo um autor, inegavelmente, contraditório.

A predominância da Escola Nova, mesmo considerando suas diferentes feições, vai se associando a uma dimensão política que se impôs como um novo modelo de escolarização ao sistema de educação pública. Contudo, é a partir dos desdobramentos da IV Conferência da ABE, no ano de 1932, que se legitimou a hegemonia do pensamento educacional escolanovista. Sobretudo através da publicação de uma carta-documento, aferida a Fernando de Azevedo e assinada por 26 signatários: o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*.

Diante da aceitação desta incubência, Azevedo já explicita o quão importante seria o manifesto:

Esse documento servirá para estabelecer uma coesão ainda maior entre os elementos filiados à nova corrente educacional, e para dar prestígio e impulso novo ao mais belo movimento de ideias, que já se operou no Brasil, nos domínios da educação. Ele refletirá o pensamento de todos nós e, ainda que dirigido por uma só mão, é e deverá ser obra de todos que tiveram a iniciativa e responsabilidade desse movimento ou nos honraram com sua adesão e colaboração efetiva na grande campanha que se desenvolveu, daí por diante, sem pausas e sem desfalecimento (NÓBREGA DA CUNHA, 1932 apud SAVIANI, 2013, p. 234).

Assim, até a década de 1940, a base científica da educação era, predominantemente, da psicologia. Já a partir de 1950, vamos nos deparar com um deslocamento para a sociologia. Esse fato se deu pelo incremento da criação de agências promotoras de estudos e pesquisas: em 1950, a criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); além do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), em 1955.

A partir de 1961, deparamo-nos com a crise da Pedagogia Nova e a articulação da Pedagogia Tecnicista, visto que, a partir da década de 1960, a tônica passa a abarcar questões relativas à relação entre educação e desenvolvimento econômico, delineando, assim, mais um campo em interface com a educação: a economia.

Os economistas preocupados com temas da educação aliaram-se a orientações advindas de agências internacionais alinhadas à teoria do capital humano. Ainda nessa década, dá-se a aprovação, após muitos embates, da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 4.024/61.

## ▼ Saiba mais

Para saber mais sobre os reformadores da escola nova, veja o vídeo “Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo por Diana Vidal”, disponível no endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=Up6x4qO0qdl>




## 2 PERÍODO DE 1969 AOS DIAS ATUAIS: O CONFRONTO ENTRE A CONCEPÇÃO REPRODUTIVISTA DE EDUCAÇÃO E AS PEDAGOGIAS CRÍTICAS

De 1969 a 1980, temos o predomínio da Pedagogia Liberal Tecnicista. Como estudamos na Aula 2, esta pedagogia encontra-se implicada no contexto do golpe civil-militar de 1964. Contudo, anteriormente a esse momento, com a promulgação, em 20 de dezembro de 1961, da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024) são instituídos, no âmbito educacional, alicerces favoráveis ao período civil-militar, no qual

A função do Estado nacional se redefine, gerando um Executivo forte e centralizador, com poder de controle político-policial, modernizando e centralizando a administração pública e repelindo brutalmente toda contestação. Trata-se de um regime tecnoburocrático, assumidamente autoritário e repressor (SEVERINO, 2006, p. 300).

No entendimento de Saviani (2013), o período da hegemonia da pedagogia tecnicista se concentra entre 1969 e 1980, o qual conta com o apoio do empresariado brasileiro. Esse apoio começou a ser tecido em momentos anteriores ao golpe. O referido autor cita como um dos alicerces para a hegemonia da pedagogia tecnicista o refinamento nas formas de propagar doutrinas anticomunistas e de combate às organizações populares por meio da criação, em 29 de novembro de 1961, do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) que atuava em ações ideológicas, sociais e político-militares. É pertinente situar que o mundo vivia então as tensões da Guerra Fria que englobava, de um lado, a representação do capitalismo norte americano e, de outro, a do socialismo soviético.

Dentre os eventos desenvolvidos, no âmbito educacional, destacaram-se dois: o *Simpósio sobre reforma da educação* e o *Fórum A educação que nos convém*. Esses eventos ofereceram contributos para as formulações da legislação educacional, a saber: a Lei 5.540/68 que



organizou o ensino superior e a Lei 5.692/71 que reformou o ensino de 1º e 2º graus. A Lei 5.692/71 uniu os antigos ensino primário e ginasial em um só segmento: o 1º grau, constituído por oito séries e com 8 anos de duração e extinguiu o exame de admissão. Já em relação ao 2º grau, tornou obrigatória a educação profissionalizante. No entanto, as escolas públicas não dispunham de recursos materiais nem humanos necessários para garantir essa formação.

## 2.1 Ensaio contra-hegemônico (1980 - 1991)

Originariamente, as teorias contra-hegemônicas surgiram no campo teórico da sociologia, logo, sem preocupações pedagógicas. Será por meio das teorizações da pedagogia popular, com Paulo Freire; da pedagogia histórico-crítica (PHC), com Demerval Saviani e da pedagogia crítica-social dos conteúdos, com Libâneo, que aquelas teorias assumem o viés pedagógico (SAVIANI, 2013).

Essas teorizações expressam, de modo geral, o duplo e contraditório papel que a educação poderá assumir: de manutenção do status quo ou de transformação social.

Saviani (2013), reconhece que, mesmo a escola nova, a qual se anunciava como opositora às práticas pedagógicas configuradas na pedagogia tradicional, no âmbito das questões sócio-políticas, não fomentava o debate em prol da transformação social, ou seja, acabava contribuindo para a manutenção dos interesses da classe dominante.

Com isso, ele se questionava acerca de como construir uma teoria efetivamente crítica em educação que rompesse com as teorizações que apenas denunciavam o caráter reprodutor da escola e acabavam recaindo em mera reprodução.

Nesse afã, caberá a Carlos Roberto Jamil Cury, por meio da tese *Educação e contradição*:

*elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo* (1979), constituir o marco da primeira teoria crítica não reprodutivista, sob orientação do professor Saviani. Em 1984, é instituída a teoria histórico-crítica, desenvolvida por Saviani e colaboradores e que tem como base psicológica a teoria sócio-histórica de Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934).

Enquanto isso, no campo da didática, temos um contexto de efervescência de ideias marxistas inserindo-se no debate educacional brasileiro. Essas ideias irão impulsionar uma rejeição por uma didática meramente prescritiva e acrítica. No bojo dessas discussões, temos o lançamento do livro *Escola e Democracia*, de Saviani (2001), no qual ele considera que

[...] se as pedagogias tradicionais e novas podiam alimentar a expectativa de que os métodos por elas propostos poderiam ter aceitação universal, isto se devia ao fato de que dissociavam a educação da sociedade, concebendo esta como harmoniosa, não contraditória. Já o método que preconizo deriva de uma concepção que articula educação e sociedade e parte da consideração de que a sociedade em que vivemos é dividida em classes com interesses opostos (SAVIANI, 2001, p. 75-76).

Um fator importante para o campo de disseminação das teorias contra-hegemônicas foi o papel da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), originária dos movimentos dos educadores da década de 1970, que teve sua primeira conferência em 1992 e como primeiro presidente o Prof. Luiz Carlos de Freitas.

Outra teoria que caracteriza o pensamento contra-hegemônico é a teoria educacional de Paulo Freire. Este filósofo, educador e intelectual elaborou uma teoria da aprendizagem que rompe com a repetição, a memorização e propõe que o conhecimento é uma construção que se dá a partir da comunhão entre os sujeitos (FREIRE, 1996). Esta

construção exige do docente saberes que seriam indispensáveis para sua prática educacional, tais como rigor, pesquisa, o incentivo à leitura do mundo e a conscientização.

Assim, Freire entende que a Educação não muda o mundo, mas muda as pessoas e estas mudam o mundo. O potencial do ser tem lugar na teoria de Freire a partir da perspectiva de um ser indagador, curioso, responsivo, que não pode se negar a assumir seu papel ativo na sociedade. Esse ser, via educação, passa a se perceber como sujeito do e no mundo.

Freire foi secretário de educação de São Paulo, desenvolveu uma experiência de alfabetização no município de Angicos-RN e, com o Golpe Civil-Militar de 1964, foi exilado, inicialmente, no Peru. Depois, desenvolveu experiências educacionais na Suíça. Como uma das reações ao exílio, elabora um dos livros mais citados no campo educacional: *Pedagogia do Oprimido*. Nesta obra, ele expressou a crença num presente em que os sujeitos sejam emancipados e libertos de todas as formas de opressão. Assim, é uma obra que reivindica o lugar dos excluídos, dos que ficam à margem da sociedade.

Uma teoria assim, numa sociedade com os pés fincados em modelos escravocratas, que possui uma das distribuições de renda mais desigual do mundo, ecoa como resistência, esperança e utopia!

## **2.2 O neoprodutivismo e suas variantes: 1991 aos dias atuais**

Chegamos à década de 1980 e, com ela, à chamada abertura política. É a década da Constituição Federativa do Brasil (1988), a qual preconiza a educação como um direito<sup>2</sup> para todos; do aumento significativo do acesso à escola; de mudanças sociais advindas das tecnologias da informação que impactam no mundo do trabalho. A escola, por sua vez, como uma instituição social, também sofre essas tensões externas.

---

<sup>2</sup> O direito de todos à educação é ratificado na LDB de 1996 em seu Artigo 4º.

Assim, esse contexto é caracterizado no plano educacional pelo incremento do debate educacional que colocou em xeque o papel da didática. Nas palavras de Candau (2002, p. 14):

A Didática passa por um momento de revisão crítica. Tem-se a consciência da necessidade de superar uma visão meramente instrumental e pretensamente neutra do seu cotidiano. Trata-se de um momento de perplexidade, de denúncia e anúncio, de busca de caminhos que têm de ser construídos através do trabalho conjunto dos profissionais da área com professores de 1º e 2º graus. E pensando a prática pedagógica concreta, articulada com a perspectiva de transformação social, que emergirá uma nova configuração para a didática.

Na década de 1990, a tão almejada cientificidade da educação brasileira passa de objeto de desejo dos educadores para objeto de suspeita da ciência (SAVIANI, 2007). Com isso, a ciência passa a ser alvo de descrença e temos um cenário propício a uma enxurrada de neologismos, a saber: neoprodutivismo, neoescolanovismo, neoliberalismo e pós-modernidade.

Para Saviani (2013) o neoprodutivismo caracteriza-se pela fase de transição do Fordismo para o Toyotismo e, no Brasil, incorpora a Teoria do Capital Humano, a qual preconiza a educação como investimento que o sujeito depreende a fim de lograr um *status* de empregabilidade. Ou seja, não há garantias de emprego pleno na atual sociedade capitalista de produção, mas o sujeito deve obter as condições competitivas, via processos de escolarização, para que assim tenha condições de se inserir no mercado de trabalho, cada vez mais competitivo e excludente. Desse modo, “A teoria do capital humano foi, pois, refuncionalizada e, é nessa condição que ela alimenta a busca de produtividade na educação, justificando-se a denominação de neoprodutivismo.” (SAVIANI, 2007, p.22). De acordo com Saviani (2007), a vertente do neoescolanovismo — presente no lema

“aprender a aprender” — seria a retomada do pensamento escolanovista que se faz presente em documentos oficiais, como o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenado por Jacques Delors, em 1996, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997. O que justifica o prefixo neo é a conjuntura econômica e ideológica à qual os princípios fundantes do escolanovismo servem. Diferente da atmosfera das políticas keynesianas de outrora, na atualidade, tais princípios atendem às necessidades formativas de sujeitos e empresas capazes de se adaptar às incertezas e à competitividade do mercado.

O termo pós-modernidade está em voga. Foi inaugurado a partir do livro “A condição pós-moderna”, de Lyotard, em 1979, e está imbricado no advento da aceleração da informação e comunicação, pois:

se o moderno liga-se à revolução centrada nas máquinas mecânicas, na conquista do mundo material, na produção de novos objetos, a pós-modernidade centra-se no mundo da comunicação, na informática, nas máquinas eletrônicas, na produção de símbolos (SAVIANI, 2007, p.21).

Tais neologismos reforçam práticas educativas com vistas a atender avaliações de larga escala que representam dados estatísticos e “[...] consuma-se, desse modo, a ‘inclusão excludente’” (SAVIANI, 2013, p. 439-440).

E, como desdobramentos, temos reformas educacionais e uma agenda neoliberal para a América Latina que apregoa a produtividade, redução de gastos e maximização de resultados em detrimento dos direitos sociais duramente conquistados ao longo do tempo pela classe trabalhadora.

### **2.3 PARA ALÉM DAS PERIODIZAÇÕES: novos rumos, novas possibilida-**

## des para velhas questões

*Sair do plano ideal para a prática não é abandonar o sonho para agir, mas agir em função do sonho, agir em função de um projeto de vida e de escola, de cidade, de mundo possível, de planeta...um projeto de esperança.*

*Moacir Gadotti*

Na contemporaneidade, a didática deixa de se configurar como um conjunto de procedimentos técnicos e prescritivos para se inserir num contexto que demanda a intensa reflexão sobre o fazer na ação, constituindo-se elemento primordial na formação do professor reflexivo (PIMENTA, 1997). Assim, espera-se que esse profissional da educação

mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (PIMENTA,1997, p.18).

Enfim, no século XXI, algumas perguntas ressurgem: qual o papel da didática no atual contexto? Quais são os contornos assumidos por ela? Qual o seu conteúdo de ensino? A didática cumpriu seu objetivo precípua: ensinar tudo a todos?

Passados mais de três séculos de sistematização da didática, os desafios permanecem, mas, agora, assumindo novas roupagens em decorrência de novas exigências educacionais, que interpelam escolas, professores e a própria educação escolar, de modo geral. E, com isso, surge uma vasta produção teórica em âmbito nacional e internacional. No âmbito nacional temos produções de autores relevantes para o campo da didática, representados

principalmente por: Candau, André e Gatti, Libâneo, Pimenta, entre outros. Já no âmbito internacional, elencamos: Stenhouse, Nóvoa, Tardif, Schön, Perrenoud e Gauthier.

**Quadro 02** - Novos enfoques da didática

CONCEITO	AUTORES	PAÍS DE DESENVOLVIMENTO DOS ESTUDOS
Pesquisa-ação	Kurt Lewin	Estados Unidos
Ensino por projetos	Fernando Hernández e Montserrat Ventura	Espanha
Professor-pesquisador	Stenhouse	Inglaterra
Professor reflexivo	Donald Schön	Estados Unidos
Professor crítico	Paulo Freire	Brasil
Formação por competências	Philippe Perrenoud	Suíça
Interdisciplinaridade	Ivani Catarina Arantes Fazenda	Brasil

Fonte: Autoria própria.

Assim, um cenário da didática é posto: novos designs são pensados, e os questionamentos não recaem apenas sobre a didática em si. Pergunta-se se a escola tem futuro e se ela irá permanecer. Um cabedal de termos apresenta-se nos documentos orientadores para a formação docente, associados ao ser professor e a sua formação: professor-pesquisador, professor reflexivo, professor crítico, formação por competência, interdisciplinaridade e termos referentes à articulação entre teoria e prática. Ou seja, no contexto contemporâneo novos temas passam a ser incorporados pelo campo da didática para responder a velhos problemas: as aprendizagens do que se constitui, em cada época, como um saber necessário, ou, em termos “atuais”, os direitos de aprendizagem (BRASIL, 2018).



# Atividade integrada

- ▼ Com base no vídeo Dermeval Saviani: A Pedagogia Histórico-Crítica (<https://www.youtube.com/watch?v=13ojrNgMChk>) identifique:
- a) os fundamentos da teoria histórico-crítica;
  - b) a crítica à educação tradicional;
  - c) a crítica à escola nova;
  - d) o núcleo da pedagogia histórico-crítica.

# Leituras complementares

▼ Para aprofundamentos sobre o movimento escolanovista, recomendamos a leitura do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*:

INEP. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 65, n. 150, p.407- 425, maio/ago.1984. Disponível em: [www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/mapion.htm](http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/mapion.htm).

Numa perspectiva de aprofundamento de todo o conteúdo abordado nas aulas 4 e 5, recomendamos o vídeo *Ideias e Concepções Pedagógicas no Brasil*, de Dermeval Saviani, disponível no seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=fIrcrrHaUTw>.

Enfim, sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, indicamos o vídeo *AULA 01 Introdução: caracterização geral da PHC como teoria pedagógica - Dermeval SAVIANI*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YHOzmUVMjdY>.

# Síntese da aula

- ▼ Vimos nesta aula que é a partir do movimento da escola nova que se instaura no Brasil o pensamento pedagógico com base no escopo das ciências da educação. Observamos ainda que o século XX é marcado pelas influências do liberalismo, capitalismo, industrialização e urbanização, debates entre a escola laica e a confessional, reformas educacionais e a presença marcante de teorias do campo da psicologia, sociologia e economia imbricadas na construção do pensamento educacional nos diferentes contextos.

# Avaliação de aprendizagem

Com base nos estudos da presente aula e, articulando com a Aula 02, elabore um quadro-síntese do pensamento pedagógico brasileiro, de modo a destacar:

- o períodos em estudo;
- o pensamento pedagógico brasileiro predominante em cada período; e
- as bases epistemológicas e/ou jurídicas do pensamento didático de cada período e seus representantes.

<b>Periodização</b>	<b>Pensamento pedagógico predominante</b>	<b>Bases epistemológicas/jurídicas</b>	<b>Representantes</b>

# Referências

- ▼ BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 20 jun. 2020.
- CANDAU, Vera Maria (org.). Rumo a uma nova didática. Petrópolis: Vozes, 2002.
- DEWEY, John. Democracia e educação. Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979.
- FRANCISCO FILHO, G. A educação brasileira no contexto histórico. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2001.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. História das ideias pedagógicas. São Paulo: Editora Ática, 1995.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. Nuances, v. 3, set. 1997. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/download/50/46>. Acesso em: 15 nov. 2020.
- SAVIANI, Dermeval. Histórias das ideias pedagógicas no Brasil. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- \_\_\_\_\_. O pensamento pedagógico brasileiro: da aspiração à ciência sob suspeição. Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 21, n. 42, p. 13-35, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/463/445>. Acesso em: 20 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. Campinas, UNICAMP, Projeto “20 anos do HISTEDBR”, 2005.

\_\_\_\_\_. Escola e Democracia: teorias da educação: curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 33.<sup>a</sup> ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 2001.

SEVERINO, A. J. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (Org.). Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006, pp. 289-320. Disponível em: [iniciofundamentosreimpressao.pmd \(scielo.org\)](http://iniciofundamentosreimpressao.pmd (scielo.org)). Acesso em: 20 jun. 2020.

WESTBROOK, Robert B. et al. (Org.). John Dewey. Recife: Massangana, 2010.

## Aula 6

# Função social do ensino e as concepções dos processos de ensino-aprendizagem

### Objetivo de aprendizagem

Compreender a função social do ensino e as finalidades da educação.

Conhecer as concepções que fundamentam os processos de ensino-aprendizagem.

Conhecer teorias contemporâneas de aprendizagem.



# Conteúdos e seus desdobramentos

## ▼ Para início de conversa...

Você já parou para pensar sobre qual é a função do ensino? Sobre quais sejam as finalidades da educação? Ou mesmo sobre o que pretendemos com o que ensinamos e como se aprende? Nesta aula, os estudos da didática nos ajudarão a compreender a função social do ensino e as concepções dos processos de ensino-aprendizagem.

Boa aula!



## ▼ 1 A FUNÇÃO SOCIAL DO ENSINO

*“Não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade.”*

*Libâneo*


Em diálogo com a epígrafe, a função social do ensino está profundamente articulada ao contexto social em que ocorre o ato educativo. Isso ficou evidente ao estudarmos, nas aulas anteriores, sobre o desenvolvimento histórico da didática. Vimos que a educação é um fenômeno social, uma atividade humana necessária à existência e ao funcionamento de todas as sociedades. E, enquanto prática social, não está dissociada do que ocorre na sociedade, ou seja, é em função de atender as demandas da sociedade e dos sujeitos que a prática educativa se estabelece.

Como instância mediadora, a educação deve estabelecer uma relação de reciprocidade entre a formação dos sujeitos e a sociedade. Em razão dessa estrita relação, a educação não pode ocorrer ao acaso; ela precisa definir sua intencionalidade, o que significa explicitar de antemão os fins a serem atingidos no processo educativo e os pressupostos teóricos que orientam sua ação.

Consideramos que a organização atual da sociedade apresenta-se dividida em classes, com interesses distintos e antagônicos. Esse fato repercute tanto na organização econômica e política quanto na prática educativa. Assim, as finalidades e os meios



Foto: istockphoto.com



educacionais subordinam-se à dinâmica das relações entre as classes sociais. O que significa que a prática educativa, especialmente os objetivos, os conteúdos de ensino e o trabalho docente, está determinada por fins e exigências sociais, políticas e ideológicas (LIB NEO, 2008).

Particularmente, quando falamos em educação escolar, referimo-nos a uma educação formal, estruturada intencionalmente, com objetivos definidos conscientemente. Isso requer uma direção, uma orientação sobre as finalidades e meios para sua concretização conforme estabelecimento das concepções de ser humano que se quer formar e qual tipo de sociedade se aspira.

Durante muito tempo, as finalidades educativas justificaram-se pela valorização exacerbada dos objetivos propedêuticos, priorizando as capacidades cognitivas acima das demais. Nessa perspectiva, a concepção de ensino decorre de uma interpretação cumulativa, unificadora e essencialmente transmissiva. A aprendizagem, nesse modelo, se baseia na transmissão de conteúdos conceituais previstos nas disciplinas ou matérias tradicionais, ignorando-se as relações, indissociáveis entre desenvolvimento pessoal e outros aspectos da vida social (ZABALA, 2010).

Na atualidade, devemos considerar que a escola deve se preocupar com as demais capacidades da pessoa e suas relações com as realidades sociais, promovendo uma formação integral. Educar na contemporaneidade “quer dizer formar cidadãos e cidadãs, que não estão parcelados em compartimentos estanques, em capacidades isoladas” (ZABALA, 2010, p. 28).

**Figura 1:** Tirinha de Alexandre Beck sobre o que aprendemos na escola



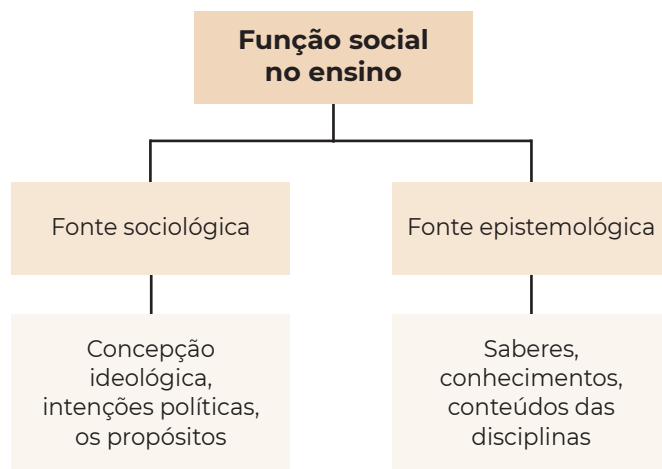
Fonte: <https://www.inesc.org.br/wp-content/uploads/2019/04/dinho3073.png> Acesso em: 29 jun. 2020

Ao considerar que o desenvolvimento dos sujeitos é potencializado pelas experiências que vive, a escola se coloca como um lugar essencial para estabelecer vínculos que incidirão no desenvolvimento das diferentes capacidades do sujeito. Por isso, para além das suas finalidades político-pedagógicas, a escola também deve estabelecer suas finalidades didático-pedagógicas. A forma como realiza o ensino, como concebe a aprendizagem, como estabelece sua comunicação, como desenvolve suas metodologias, como define suas regras de convivência contribui, diretamente, com a formação não só de conceitos, mas de habilidades, técnicas e atitudes.

Segundo Zabala (2010), às finalidades, os propósitos, os objetivos ou as intenções educacionais, ou como se queira denominar, são primordiais para justificar e dar sentido à intervenção pedagógica. As perguntas “para que educar?” e “para que ensinar?” estão diretamente relacionadas ao sentido e ao papel da educação e, mais precisamente, à função social do ensino e ao conhecimento do como se aprende.


Para o autor, a função social do ensino está determinada por duas fontes essenciais: uma fonte sociológica, que é definida através de concepção político-ideológica; e por uma fonte epistemológica, que diz respeito aos saberes, aos conhecimentos, aos objetivos e conteúdos das disciplinas.

**Figura 2:** A função social do ensino



Fonte: Adaptado de Zabala (2010).

No tocante à fonte sociológica, descrita na Figura 2, a função social do ensino se acha imbricada com concepções ideológicas e determinantes políticos. O termo político, nesse contexto, refere-se às intenções conscientes ao se propor a realização de uma ação educativa e pedagógica, tendo em vista a formação do educando como sujeito e como cidadão. Isso não implica, necessariamente, em um comprometimento político-partidário, mas em responsabilização político-social (LUCKESI, 2011).




Nesse sentido, os determinantes políticos se acham estruturados pela legislação educacional em vigor. No caso brasileiro, a definição da função social do ensino não é uma decisão autônoma ou isolada da escola e dos educadores, antes, perpassa pela articulação entre os diferentes constitutivos legais e regulatórios que demarcam o sistema educativo, a saber: Constituição Federal (CF), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Plano Nacional de Educação (PNE), Projeto Político-Pedagógico (PPP), dentre outros instrumentos legais.

Ao considerarmos que temos um sistema educativo constituído por diferentes esferas e estruturado por diferentes marcos políticos, legais e regulatórios, não podemos perder de vista que a função do ensino não deve ser percebida de forma genérica, como se houvesse uma homogeneidade, um padrão único de escola, de ensino, de aprendizagem, de educador e de educando. No entanto, esses marcos legais e regulatórios, traçados no conjunto das diferentes institucionalidades, balizam a tomada de decisão em torno das finalidades comuns da educação, da escola e do ensino.

Diante de tantas influências externas ao ato pedagógico em si, é na sala de aula que a função social do ensino formal de fato se consolida. Mesmo que as diferentes aprendizagens geradas no ambiente escolar, quer no seu currículo oficial, quer no seu currículo real ou mesmo no seu currículo oculto, a efetivação do ensino em muito depende da atuação do professor, que se fundamenta por uma fonte epistemológica. Por mais que as orientações ou mesmo imposições das políticas educacionais tenham seus direcionamentos, que não devem ser desconsiderados, é no processo de ensino-aprendizagem que a função social do ensino se concretiza.

Assim, para que a função educativa da escola aconteça, é necessário que o professor e o corpo coletivo da escola estejam capacitados para entender a ampla realidade dos sujeitos e assim desenvolver, aprofundar e ampliar o conhecimento. Para tanto, o professor



tem que ter autoria, autonomia e meios de aperfeiçoar a sua capacidade de analisar e interpretar a realidade (FRIGOTTO, 1995).

Nesse sentido, cabe observar que o desenvolvimento da atividade profissional docente requer o constante movimento formativo e está permeado por tomadas de decisões. Essas decisões estão o tempo todo articuladas com a reflexão permanente sobre que tipo de cidadão e cidadã se está contribuindo em formar e para qual sociedade.

Assim, a atuação docente, desde a elaboração do plano de ensino, seleção dos conteúdos, definição de objetivos de aprendizagem, proposição das atividades, organização dos recursos didáticos, avaliação, relação com o educando, de algum modo, tem consonância com o pensamento que o docente tem a respeito do sentido e do papel da educação. Esse fato justifica que a intervenção pedagógica requer sempre uma tomada de posição que, para além do referencial epistemológico, é determinada também por um referencial sociológico. “E isso significa situar-se ideologicamente” (ZABALA, 2010, p. 29).

Desse modo, convém compreender que, embora seja a sala de aula o espaço de concretização do ensino, o educador deve reconhecer que também exerce uma função social. Logo, sua posição ideológica deve ser respeitada, mas sua atuação não deve perder de vista a função social de ensino elaborada coletivamente pela escola.

## 2. AS CONCEPÇÕES SOBRE OS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

*“Toda prática educativa implica numa concepção dos seres humanos e do mundo.”*

*Paulo Freire*

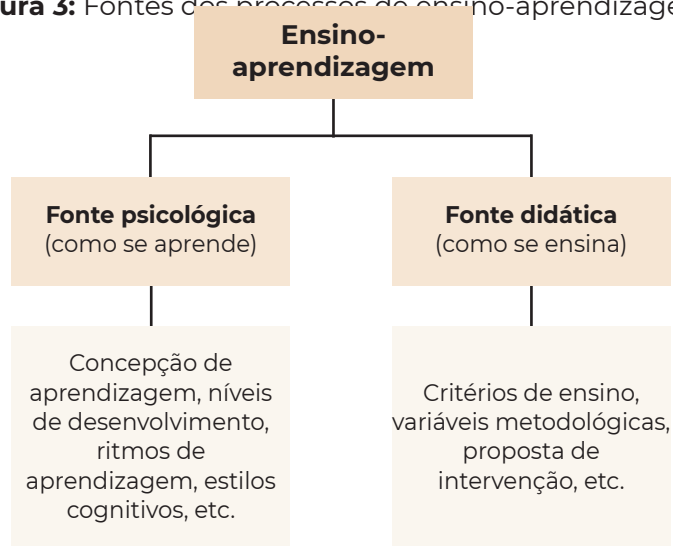
No item anterior, vimos que o modo de determinar as finalidades da educação se relaciona com as capacidades que se pretende desenvolver nos educandos, em especial, o seu desenvolvimento pessoal, suas relações com os outros e com a realidade social, tendo em vista o desenvolvimento da sociedade. Percebemos também que a função social do ensino percorre os trâmites das instâncias políticas, legais e institucionais e que se concretiza no contexto da sala de aula, no âmbito da atuação do professor, ainda que se propague a longo prazo na inserção e atuação social do educando.

Do mesmo modo, depreendemos ainda que o estabelecimento de uma função social para o ensino envolve posicionamento político de todas as instâncias e segmentos que integram o sistema educativo. É nesse sentido que “ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica” (FREIRE, 2014, p.122) e que o saber contido na prática docente deve se fundar no movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre esse fazer, ou seja, na ação-reflexão-ação.

Considerando a afirmação de Zabala (2010, p. 33) de que “por trás de uma prática educativa sempre há uma resposta a ‘por que ensinamos’ e a ‘como se aprende’”, partiremos do fato de que a atuação docente está fundamentada por concepções, que se explicitam pela compreensão de marcos teóricos ou pelo seu desconhecimento, o que implica, esta última, numa prática educativa intuitiva.

Com o objetivo de fazer avançar o conhecimento sobre essas duas questões, Zabala (2010) percebe a necessidade de os educadores se aprofundarem no cabedal de estudos e trabalhos acadêmicos produzidos em mais de cem anos sobre os processos de aprendizagem. Para o autor, à medida que se aprofunda a compreensão do como se aprende, mais se terá competência didática para se saber como ensinar.

**Figura 3:** Fontes dos processos de ensino-aprendizagem



Fonte: Adaptado de Zabala (2010).

Como explicitado na Figura 3, os processos de ensino-aprendizagem se ancoram,



do ponto de vista teórico, nas fontes psicológica e didática<sup>1</sup>. Essas fontes apresentam contributos essenciais para o processo de formação de professores como forma de balizar a prática profissional docente à luz das ciências, tanto da psicologia quanto da educação. E, embora a prática educativa se ache enriquecida pela dinâmica complexa e, às vezes, imprevista, entre as interrelações que se estabelecem na sala de aula, é possível encontrar referências para racionalizar a prática educativa.

## 2.1 O ato de aprender

*“Aprender faz cócegas, a gente ri quando aprende.”*


*Amir Haddad*

O ato de aprender é compreendido como um fenômeno complexo, multideterminado, sendo construído, essencialmente, em situações de intercâmbio social. Portanto, é algo particular e, ao mesmo tempo, coletivo, constituindo-se como uma qualidade humana fundamental que acompanha o ser humano por toda vida.

Segundo La Rosa (2004), a aprendizagem se produz nos mais variados contextos, seja em situações formais ou informais, de forma planejada ou espontânea. Por conseguinte, é diversificada e contínua, isto é, estamos o tempo todo em situações que nos colocam como



<sup>1</sup> A discussão sobre a fonte didática será aprofundada nas aulas 6, 7 e 8.




aprendizes ao longo da vida. Dessa forma, múltiplas aprendizagens vão surgindo e sendo incorporadas àquelas já existentes, permitindo novas visões, novos comportamentos, novos sentimentos e novas ideias.

Nesse sentido, aprender refere-se à mudança, à significação, à ampliação dos conhecimentos culturais e das vivências internas e externas dos sujeitos. Aprender traz consigo a possibilidade de algo novo, incorporado ao conjunto de elementos que formam a vida do indivíduo, relacionando-se com a mudança dos conhecimentos que já possui.

As aprendizagens dependem das características singulares de cada um dos aprendizes; correspondem em grande parte, às experiências que cada um viveu desde o nascimento; a forma como se aprende e o ritmo da aprendizagem variam segundo as capacidades, motivações e interesses de cada um; enfim, a maneira e a forma como se produzem as aprendizagens são o resultado de processos que sempre são singulares e pessoais (ZABALA, 2010, p. 34).

Aprender traz a perspectiva de algo específico para cada pessoa, ou seja, ninguém aprende pelo outro. Cada ser humano é singular em sua formação individual, mas, ao mesmo tempo, necessita dos outros para aprender e, portanto, para constituir a si (NUNES; SILVEIRA, 2015).

Na escola, o ensino se desenvolve como mediação do ato de aprender. No geral, os esforços dos professores estão sempre empenhados na busca de que o que é ensinado seja de fato aprendido. O que é essencial, pois permite, no contexto coletivo da sala de aula, que o docente encontre estratégias de ensino que possibilitem o desenvolvimento individual a partir de intercâmbios entre os diferentes sujeitos e os objetos de conhecimento.



A educação em sala de aula é um processo discursivo sócio-histórico no qual os resultados, do ponto de vista da aprendizagem são determinados conjuntamente pelos esforços de professores e alunos. Porém, o aluno é o responsável final pela sua aprendizagem ao atribuir significado aos conteúdos, mas é o professor que, com sua intervenção, oferece atividades que podem possibilitar a construção do conhecimento (COLL; EDWARDS, 1998, p.41).

A análise sobre o ato de aprender é tarefa complexa, contudo, necessária quando se trata de educação e dos processos de ensino-aprendizagem decorrentes do ambiente escolar. Demanda ainda ultrapassar o valor exacerbado que a escola costuma dispensar ao fator cognitivo, tendo nos conteúdos das disciplinas um produto único a ser cobrado, e considerar o ato de aprender também nas dimensões do social, do cultural, do afetivo/emocional. Tais dimensões possibilitarão ao educando melhores condições para uma aprendizagem mais efetiva, mais construtiva e significativa (AUSUBEL, 1980; FREIRE, 2014; VYGOTSKY, 1991; ZABALA, 2010).

## **2.2 As concepções de aprendizagem**

A despeito das premissas gerais que pontuamos sobre o ato de aprender, o conceito de aprendizagem vem sendo estudado no decorrer da história da ciência, que encontra um campo vasto para explicá-la, não havendo, portanto, um conceito unânime. Da filosofia à biologia, da psicologia à neurociência, e entre muitas outras áreas de conhecimento, é possível encontrar teorias para explicar a aprendizagem, de modo que o conceito é abordado de forma variada e sob diferentes interesses, perspectivas e enfoques, ou seja, é um conceito polissêmico.

Considerando que nosso objetivo é discutir a aprendizagem no contexto da educação

escolar, optamos por recorrer à psicologia enquanto ciência auxiliar da pedagogia para conhecermos diferentes concepções de aprendizagem discutidas no cenário da psicologia da educação. Assim, elegemos quatro das principais abordagens amplamente estudadas por esse ramo da psicologia que dão sustentação às teorias da aprendizagem. São elas: inatista-maturacionista, empirista-comportamentalista, construtivista e histórico-cultural.

#### a) Abordagem Inatista-maturacionista

*“Conhecer é relembrar, pois a pessoa já domina determinado conceito desde que nasce.”*

*Platão*

### ▼ Ideia central

A concepção inatista considera que as condições do indivíduo para aprender são pré-determinadas.

Você já deve ter se deparado com as expressões: “Filho de peixe, peixinho é!”; “Pau que nasce torto morre torto!”. Essas expressões estão relacionadas à concepção inatista de aprendizagem em que se considera que a aprendizagem é definida por componentes genéticos, a partir de fatores hereditários que determinam a predisposição para aprender.

Nessa concepção, o saber é uma condição congênita, na qual os eventos que ocorrem após o nascimento não são os mais essenciais para o desenvolvimento. Embora as intervenções externas sejam consideradas, possuem caráter secundário quanto à aquisição do conhecimento. No geral, o entendimento é que o ser humano nasce pronto

e suas capacidades poderão, ao longo do tempo, ser aprimoradas, mas não adquiridas (FONTANA; CRUZ, 1997).

A educação deve interferir o mínimo possível, uma vez que o aluno aprende por si, de forma espontânea. Do ponto de vista pedagógico, o aluno é percebido como passivo em seu processo de aprendizagem diante de determinações internas, as quais se sobrepõem à interferência do professor. O ensino, centrado no aluno, o coloca em uma posição de pseudoautonomia diante dos conhecimentos, não enfatizando o papel de um mediador na consecução dos objetivos pedagógicos. O papel do professor é o de quem deverá oferecer condições ao aluno para que se desenvolva e para que faça crescer suas possibilidades (naturais) para aprender (CHARLOT, 1983).

Sua defesa teórica encontra os fundamentos principais na filosofia platônica, no evolucionismo (embriologia e genética) de Darwin (1809-1882) e no maturacionismo de Alfred Binet (1857-1911).


## **b) Abordagem empirista-comportamentalista**

*“São as experiências ao longo da vida que fazem o ser humano se desenvolver.”*

*Aristóteles*

### **Ideia central**

A concepção empirista-comportamentalista defende que o conhecimento humano tem origem a partir da experiência.



A abordagem empirista-comportamentalista defende que o conhecimento advém da experiência prática cotidiana, ou seja, as estruturas cognitivas somente aprendem por meio da vivência e das apreensões dos sentidos. Quanto mais vastas, intensas e ricas as experiências, mais amplo e profundo torna-se o conhecimento.

O empirismo é defendido por uma corrente filosófica surgida no século XVII na Inglaterra e se refere à teoria do conhecimento que tem origem decorrente da filosofia aristotélica. Aristóteles já defendia que o conhecimento advém da experiência, ao contrário das teses platônicas, que defendiam o conhecimento inatista. Essa visão filosófica influenciou a ciência moderna, a psicologia comportamental norte-americana, no início do século XX, assim como o contexto educacional.

Os teóricos comportamentalistas como Watson (1878-1958) e Skinner (1909-1990) também partem do princípio de que as ações e habilidades dos indivíduos são determinadas por suas relações com o meio em que se encontram (FONTANA; CRUZ, 1997).

No âmbito escolar, essa abordagem compreende a estruturação do ambiente educacional, os recursos metodológicos e a figura do professor como promotores centrais da aprendizagem. Ocorre uma determinação do ambiente externo sobre a ação do aluno em seu processo de conhecimento da realidade, o qual aprende por meio de uma absorção passiva de conteúdos/atividades (BECKER, 1994).

O aluno é visto como uma tábula rasa, um espaço vazio, uma folha em branco a ser preenchida de acordo com as vivências que ele adquire por intermédio do ambiente, dos recursos e dos conteúdos disponibilizados e direcionados pelo professor. A aprendizagem logra êxito quando o aprendiz é capaz de substituir as respostas erradas pelas certas, já

validadas pelos acadêmicos.

### c) Abordagem construtivista

*“É preciso agir sobre o objeto e transformá-lo.”*

*Piaget*


## ▼ Ideia central

A concepção construtivista considera que o conhecimento humano é construído graças à interação entre sujeito e meio externo (físico e social) .

A abordagem construtivista, também conhecida como epistemologia genética, compreende que a principal fonte da aprendizagem é a interação. Nessa perspectiva o conhecimento decorre da relação do aprendiz com o meio, na qual as estruturas cognitivas são elaboradas e reelaboradas continuamente a partir da ação (física ou mental) sobre o meio.

Seu principal representante é o biólogo suíço Jean Piaget (1896-1980), que centralizou seus estudos na gênese do conhecimento. Para o teórico, o desenvolvimento intelectual-afetivo passa por etapas de organização, não sendo inato, nem apenas fruto de estimulações do ambiente. A aprendizagem, em Piaget, é um processo complexo, que requer elaboração interna de um modo ativo e singular, não sendo um ato de incorporação passiva, mecânica (NUNES;SILVEIRA, 2015).

Uma das grandes contribuições dos seus estudos para a educação foi a percepção de que a estrutura cognitiva e de raciocínio da criança difere daquela do adulto, razão pela qual



estruturou quatro estágios de desenvolvimento denominados como: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal (FONTANA; CRUZ, 1997). Isso significou, para o ensino, levar em consideração os esquemas de assimilação e acomodação, possibilitando que o estudante avance de uma condição de conhecimento mais elementar (conhecimentos prévios) para um nível mais complexo, num processo que requer constantes desequilíbrios e reequilíbrios cognitivos frente ao novo conhecimento.

Desse modo, faz-se necessária a adoção de situações didáticas desafiadoras que provoquem os conflitos cognitivos responsáveis pela construção do conhecimento através da participação ativa do sujeito cognoscente. Portanto, na abordagem piagetiana, ensinar significa provocar o desequilíbrio na mente do aluno para que, procurando o reequilíbrio, se reestruture cognitivamente e aprenda.

Embora a teoria epistemológica de Piaget não se constitua como um método de ensino propriamente dito, não se pode negar sua contribuição para mudança de enfoque educacional no que consta o desenvolvimento global do indivíduo em seus aspectos cognitivos, sociais e afetivos (NUNES; SILVEIRA, 2015).

Nessa abordagem, o papel da escola e do docente é de dar ao sujeito oportunidade de agir sobre os objetos de conhecimento por meio da mediação. O aluno é ativo em seu processo de construção de conhecimento, devendo ser respeitadas as etapas do seu desenvolvimento. Na aprendizagem, deve ser considerada a lógica de seu raciocínio, valorizando a compreensão do processo de resolução de um dado problema em vez do resultado, enfocando os aspectos qualitativos da inteligência e a forma como cada sujeito vai dando significado à realidade circundante.



#### d) Abordagem histórico-cultural

*“Nós nos transformamos em nós mesmos através dos outros.”*

*Vygotsky*

### ▼ Ideia central

A concepção histórico-cultural enfatiza o papel da cultura na formação da consciência humana e da atividade do sujeito.

Na abordagem histórico-cultural, também denominada como sociointeracionista, o processo de apropriação de conhecimento sofre influência histórico-cultural, sendo construído socialmente, ou seja, depende das relações e das oportunidades que são dadas ao aprendiz num dado contexto cultural e da atividade intencional que lhe é proposta.

Nessa teoria, a aprendizagem resulta da constatação de que todos os fenômenos psíquicos são processos em movimento, têm uma história, na qual a mudança do comportamento individual tem raiz social e cultural, considerando que o aspecto biológico se encontra enredado o tempo todo no processo sócio-histórico, representado pelas transformações das expressões culturais (ARANHA, 2006).

Seu principal representante teórico é o bielorruso Lev Vygotsky (1896-1934), que, na sua múltipla formação acadêmica (direito, filosofia, literatura, pedagogia, psicologia e medicina), orienta a base de sua teoria pelo materialismo histórico e dialético, na defesa de que o ser humano “é uma pessoa social, um agregado de relações sociais incorporadas

num indivíduo” (VYGOTSKY, 1991, p. 59).

Para Vygotsky, a aprendizagem não é algo fixo, mas construída e reconstruída a partir da dinâmica indivíduo-sociedade e sofre constantes transformações conforme o tempo e a vivência no grupo. O autor considera que a interferência do outro (família, professor, colegas) no processo de aprendizagem é fundamental para a internalização de conceitos e símbolos (instrumentos e signos). Nesse sentido, a defesa do conceito de mediação é crucial para o processo de ensino-aprendizagem (ARANHA, 2006).

A ênfase no conceito de mediação é uma das grandes contribuições do teórico para a educação, no qual destaca a importância do outro no processo de aprendizagem e no trabalho em grupo como estratégia pedagógica. Ao esmiuçar o conceito de mediação, Vygotsky estrutura o processo de desenvolvimento da aprendizagem a partir do que chamou de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que para ele é

(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes ( VYGOTSKY, 1991, p. 97).

A ZPD define as funções que ainda não amadureceram cognitivamente, mas estão em processo de maturação, o que auxilia o professor a compreender o curso interno do desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Segundo Aranha (2006, p. 268), a ZPD constitui “poderoso instrumento para resolver mais eficazmente problemas educacionais, justamente porque o bom aprendizado não é o que vai a reboque do desenvolvimento de ‘ontem’ mas o que a ele se adianta”.

Na abordagem, o aluno é ativo em seu processo de aprendizagem e aprende não por

imposição de métodos e ou de arranjos externos que não considerem sua capacidade de produzir sentidos acerca da realidade. O professor, enquanto sujeito que tem mais experiência, é aquele que compreende que a aprendizagem é uma atividade conjunta que ocorre em função de um processo mediacional de relações colaborativas, de intercâmbio entre sujeitos (professor/aluno e aluno/aluno), em um contexto histórico-cultural específico.

## 2.3 Teorias contemporâneas de aprendizagem

No tópico anterior, enfatizamos as abordagens que norteiam as teorias da aprendizagem e, conseqüentemente, orientam de algum modo a prática docente. É notório que existe uma complexidade e pluralidade de conceitos de aprendizagem, dos quais derivam teorias com pontos de vista díspares sobre os processos de aprendizagem.

Considerando o contexto educacional da atualidade, optamos por abordar, neste tópico, duas teorias da aprendizagem em evidência no cenário educacional contemporâneo e que trazem aspectos relevantes a serem considerados no processo de ensino-aprendizagem, quais sejam: a teoria da aprendizagem significativa e a *teoria das aprendizagens múltiplas*.

### 2.3.1 Teoria da aprendizagem significativa

Nos últimos tempos, tem sido recorrente ouvirmos falar que a aprendizagem precisa ser significativa. Mas o que isso significa do ponto de vista teórico e prático?

A teoria da aprendizagem significativa, desenvolvida pelo psicólogo educacional americano David Ausubel (1918-2008), tem como elemento central o conhecimento prévio do educando. Ausubel desenvolveu sua teoria a partir da premissa de que o fator isolado mais importante que influencia o aprendizado é



Fonte: <https://image.slidesharecdn.com/davida-subelslids-140611204854-phpapp01/95/david-a-subel-1-638.jpg?cb=1402519815>

aquilo que o aprendiz já conhece (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN; 1980).

Sua teoria contrasta com a aprendizagem mecânica (automática/literal), focalizando a aprendizagem sob o aspecto cognitivo, e se direciona a contribuir com a aprendizagem ocorrida no ambiente escolar. Compreende que o conhecimento é o complexo resultante dos processos cognitivos, ou seja, dos processos por meio dos quais se adquire e se utiliza o conhecimento (MOREIRA, 1999).

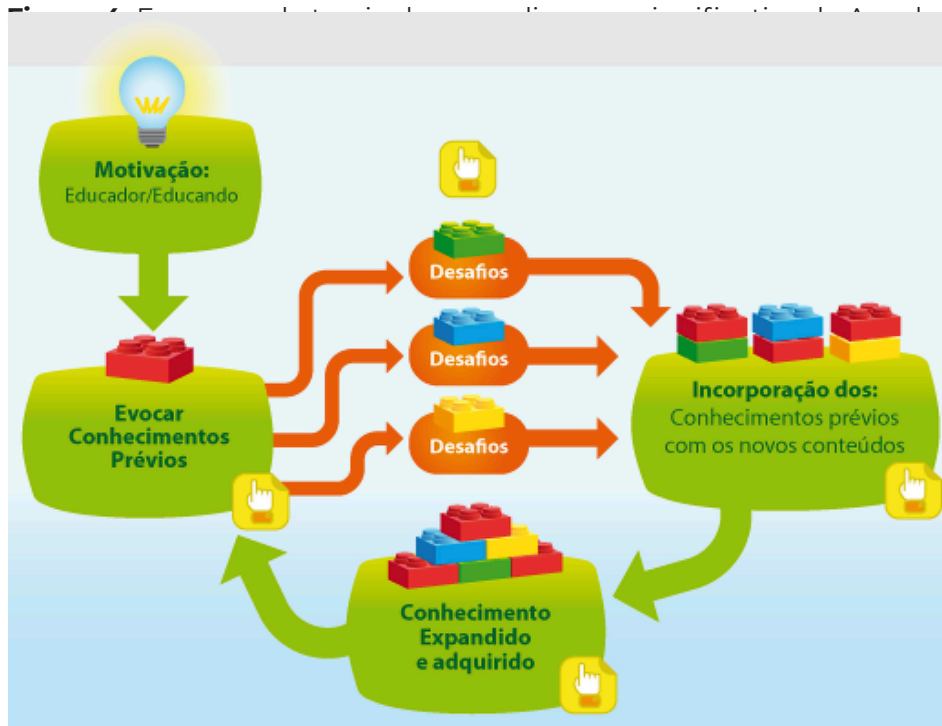
Nesse sentido, aprender significativamente é ampliar e reconfigurar ideias já existentes na estrutura mental e com isso ser capaz de relacionar e acessar novos conteúdos. A nova informação se ancora em conceitos ou proposições relevantes, preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz.

Ausubel vê o armazenamento de informações no cérebro humano como sendo organizado, formando uma hierarquia conceitual, na qual elementos mais específicos de conhecimento são ligados (e assimilados) a conceitos mais gerais, mais inclusivos. Estrutura cognitiva significa, portanto, uma estrutura hierárquica de conceitos que são representações de experiências sensoriais do indivíduo (MOREIRA, 1999).

O conhecimento prévio é definido por Ausubel com o conceito subsunçor, de modo que a aprendizagem significativa implica o crescimento ou a modificação desse conceito subsunçor. Para isso, recomenda o uso de organizadores prévios a fim de que sirvam de âncora para a nova aprendizagem e levem ao desenvolvimento de conceitos subsunçores que facilitem a aprendizagem subsequente.

O uso de organizadores prévios é uma estratégia proposta por Ausubel para, deliberadamente, manipular a estrutura cognitiva, a fim de facilitar a aprendizagem significativa. Organizadores prévios são materiais introdutórios apresentados antes do material a ser aprendido em si. Sua principal função é servir de ponte entre o que o

aprendiz já sabe e o que precisa saber (MOREIRA, 1999).



Fonte: <https://i.pinimg.com/originals/74/0e/0a/740e0ad3b6ba9f6d1c1f30b528c58966.png>

A pretensão da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel é provocar uma mudança nos processos formativos escolares a fim de romper com a aprendizagem por memorização, pouco significativa em relação à compreensão e interpretação da realidade que nos cerca. Assim, Ausubel propôs algumas condições que influenciam o processo de aprendizagem:

**Quadro 1:** Condições para uma aprendizagem significativa

<b>Material potencialmente significativo</b>	O professor deve organizar um material que potencialize a aprendizagem. Para tanto, necessita identificar os conceitos mais inclusivos e os mais específicos do corpo de conhecimentos que pretende trabalhar. Na sequência, o material organizado deve ser apresentado priorizando dos conceitos mais gerais para os conceitos mais específicos, contemplando o que Ausubel (2003) denominou diferenciação progressiva e reconciliação integrativa.
<b>Disponibilidade de conceito subsunçor adequado na estrutura cognitiva</b>	Identificar os conhecimentos prévios dos estudantes antes de começar a trabalhar com o material potencialmente significativo. O objetivo é verificar se entre os conhecimentos prévios estão presentes os conceitos que denominamos como conceito subsunçor. A identificação de subsunçores pode ocorrer por meio de recursos didáticos, como mapa conceitual, atividade experimental, situações problemas, diálogo etc. <i>“Descubra o que ele sabe e baseie nisso seus ensinamentos.”</i> (AUSUBEL, 2003, p.92)
<b>Predisposição para aprender</b>	É necessário que o aprendiz manifeste intenção em querer aprender significativamente. Sem predisposição para aprender, o que geralmente ocorre é a aprendizagem mecânica. Nesse tipo de aprendizagem o conceito novo não interage com os subsunçores presentes na estrutura cognitiva. O aprendiz memoriza um corpo de conceitos para reproduzir em um curto espaço de tempo, não conseguindo explicar ou aplicar este conhecimento em outra situação porque não ocorreu compreensão, apenas memorização.

Fonte: Adaptado de Ausubel (2003).

Conforme o Quadro 1, a aprendizagem significativa é relacional e sua profundidade está na conexão entre os conhecimentos prévios e os novos conteúdos. Desse modo, a prática pedagógica dos docentes deve incluir estratégias para despertar o interesse do aprendiz por meio de atividades que permitam a troca de ideias e a contextualização por meio de exemplos que ajudem a compreender a complexidade da realidade. Podemos chegar à conclusão de que estas condições devem ser consideradas como um conjunto, que atua

decisivamente na aprendizagem significativa do estudante.

É importante registrar que o estudo sobre a teoria da aprendizagem significativa amplamente trabalhado por Ausubel tem sido também refinado e divulgado por Joseph D. Novak, um dos propositores do mapa conceitual.

## ▼ **Saiba mais**

Que tal fazer uma busca e aprender sobre os mapas conceituais? Acesse os links abaixo.

Artigo que auxilia a fazer mapas conceituais com parâmetros de referência e propostas de atividades para praticar: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4998968/mod\\_resource/content/1/Artigo%20Mapas%20Conceituais.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4998968/mod_resource/content/1/Artigo%20Mapas%20Conceituais.pdf). Acesso em: 02 jul. 2020.

Aplicativo que propicia a construção de mapas conceituais em formato digital: <https://app.creately.com/diagram/xaiNcXDd2fs/edit>. Acesso em: 02 jul. 2020.

### 2.3.2 Teoria das inteligências múltiplas

A teoria das inteligências múltiplas traz a proposta de superar antigos paradigmas de uma visão tradicional sobre inteligência. Seu principal defensor teórico é o psicólogo americano Howard Gardner (1943 - ), que propõe uma teoria a respeito da natureza da inteligência, contraditória às concepções que pensam a inteligência como algo mensurável que pode ser medido por testes psicométricos como os testes de Quociente Intelectual (QI). A defesa de Gardner é a de que a cognição humana é muito mais abrangente em competências do que as que comumente se considera, como as que se baseiam apenas na combinação das habilidades lógicas e linguísticas.

É da máxima importância reconhecer e estimular todas as variadas inteligências humanas e todas as combinações de inteligências. Nós somos todos tão diferentes, em grande parte, porque possuímos diferentes combinações de inteligências. Se reconhecermos isso, penso que teremos pelo menos uma chance melhor de lidar adequadamente com os muitos problemas que enfrentamos neste mundo (GARDNER, 2004).

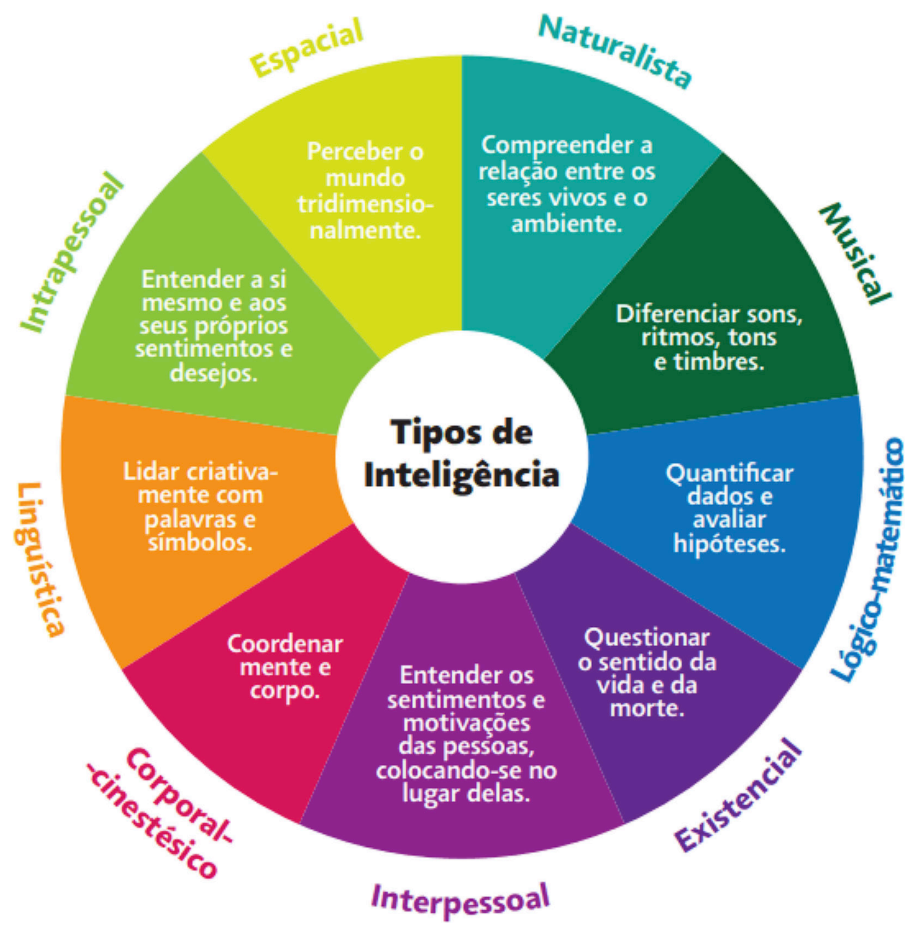
Sua definição de inteligência refere-se à capacidade de resolver problemas ou criar produtos que sejam valorizados dentro de um ou de mais cenários culturais. Desse modo, a inteligência é composta por várias competências que preenchem os critérios de uma inteligência muito mais abrangente. Dessa maneira, Gardner propôs a classificação de oito competências intelectuais humanas, relativamente autônomas e por ele denominadas de “inteligências humanas” (BESSA, 2008).




Fonte: [https://www.fronteiras.com/ativemanager/uploads/imagens/conferencistas/bab410e-3db949d7064eb359b5fff5080\\_thumb.jpg](https://www.fronteiras.com/ativemanager/uploads/imagens/conferencistas/bab410e-3db949d7064eb359b5fff5080_thumb.jpg)



**Figura 5:** Os tipos de inteligências segundo Gardner



Fonte: <https://www.coladaweb.com/wp-content/uploads/2014/12/20191106-inteligencias-multiplas-1.png>. Acesso em 03 jul. 2020.



Gardner (2004) acredita que cada uma dessas competências intelectuais são relativamente independentes, tendo sua origem e limites genéticos próprios, substratos neuroanatômicos específicos e dispondo de processos cognitivos próprios. Para ele, os seres humanos dispõem de níveis variados de cada uma das inteligências e maneiras diferentes com que elas se combinam e organizam, assim como seriam diferentes as formas como cada pessoa utiliza essas capacidades intelectuais. Gardner ressalta que, embora essas inteligências sejam, até certo ponto, independentes umas das outras, elas raramente funcionam isoladamente.

Embora não tenha conseguido comprovar com exatidão a extensão da estrutura cognitiva, nem o número preciso de inteligências, são inegáveis seus esforços na convicção de que há diferentes tipos de inteligências, que são relativamente interdependentes e que podem ser modeladas e combinadas numa multiplicidade de maneiras adaptativas por indivíduos e culturas.

Uma vez adotada esta perspectiva mais ampla e mais pragmática, o conceito de inteligência começou a perder sua mística e se tornou um conceito funcional que podíamos ver operando na vida das pessoas de várias maneiras. Gardner ofereceu um meio de mapear a ampla gama de capacidades dos seres humanos, ao agrupar essas capacidades em oito categorias ou “inteligências” abrangentes (ARMSTRONG, 2001).

No quadro a seguir, delineamos os tipos de inteligências<sup>2</sup> definidas por Gardner com descrição sucinta de cada uma delas.

---

<sup>2</sup> Uma nona inteligência vem sendo analisada por Gardner, a inteligência existencial (habilidade de compreender fundamentos da existência).

**Quadro 2:** Mapa resumido das inteligências múltiplas

<b>Inteligência</b>	<b>Descrição do Tipo de Inteligência</b>
<b>Linguística</b>	Capacidade de usar as palavras de forma escrita e oral, por exemplo, um orador ou político, escritor, poeta ou jornalista. Essa inteligência inclui ainda a capacidade de manipular a linguagem, seus significados e as suas dimensões práticas.
<b>Lógico-matemática</b>	Capacidade de usar números de forma efetiva como um matemático, assim como a capacidade de raciocínio como um cientista. Essa inteligência inclui sensibilidade a padrões, afirmações, proposições, funções e outras abstrações relacionadas.
<b>Espacial</b>	Capacidade de perceber com precisão o mundo visuoespacial e de realizar transformações sobre essas percepções, por exemplo, um decorador de interiores. Essa inteligência envolve sensibilidade à cor, linha, forma, configuração e espaço, e às relações existentes entre esses elementos.
<b>Corporal cinestésica</b>	Habilidade no uso do corpo para expressar ideias e sentimentos, além de facilidade no uso das mãos para manipular, produzir ou transformar coisas. Essa inteligência inclui habilidades físicas específicas, tais como coordenação, equilíbrio, destreza, força, flexibilidade e velocidade, tendo como exemplos atletas, malabaristas e médicos cirurgiões.
<b>Musical</b>	Facilidade em perceber, discriminar, transformar e expressar formas musicais. Essa inteligência inclui sensibilidade ao ritmo, tom ou melodia e timbre.
<b>Interpessoal</b>	Capacidade de perceber e fazer distinções no humor, intenções, motivações e sentimentos das outras pessoas. Isso pode incluir sensibilidade a expressões faciais, voz e gestos; a capacidade de discriminar muitos tipos diferentes de sinais interpessoais; e a capacidade de responder efetivamente a estes sinais.

<b>Inteligência</b>	<b>Descrição do Tipo de Inteligência</b>
<b>Intrapessoal</b>	Capacidade de autoconhecimento, ou seja, habilidade de agir adaptativamente com base neste conhecimento. Essa inteligência inclui possuir uma imagem precisa de si mesmo, tendo consciência dos estados de humor, intenções, motivações, temperamento e desejos; e a capacidade de autodisciplina, autoentendimento e autoestima.
<b>Naturalista</b>	Grande potencial em reconhecer e classificar as numerosas espécies da flora e fauna do meio ambiente do indivíduo. Inclui também sensibilidade a outros fenômenos naturais.

Fonte: Adaptado de Armstrong (2001).

Como se pode ver, a teoria das inteligências múltiplas pode contribuir significativamente com o processo de ensino-aprendizagem ao considerar as diferentes competências cognitivas. A partir delas, pode-se implementar uma variedade de estratégias de ensino na sala de aula, possibilitando que o estudante expresse-se de diferentes formas.

Todavia, é importante alertar que não existe uma estratégia de ensino única. Cada estudante tem inclinações diferentes nas oito inteligências, de modo que qualquer estratégia específica provavelmente será muito bem-sucedida com um grupo de alunos e não tão bem-sucedida com outros. Cabe ao docente incluir diferentes estratégias que possibilitem diversificar a experiência educativa dos alunos e as concepções que envolvem os processos de ensino-aprendizagem, pois, em geral, são essas concepções que referenciam as tomadas de decisão por parte do docente.

# Atividade integrada

- ▼ Após o estudo desta aula, que tal se juntar a mais dois colegas de curso para refletirem sobre a seguinte questão: qual é a importância do docente para que o ensino alcance sua função social? Compartilhem seus posicionamentos e em seguida elaborem uma resposta coletiva para esse questionamento.

# Síntese da aula

- ▼ Nesta aula, percebemos que a função social do ensino é definida pelas fontes sociológica e epistemológica, sendo influenciada por fatores ideológicos e pelos trâmites das instâncias políticas, legais e institucionais. No entanto, essas finalidades só se concretizam no contexto da sala de aula, no âmbito da atuação do professor, propagando-se, a longo prazo, na inserção e atuação social do educando. Assim, as concepções de ensino-aprendizagem são cruciais para que as funções sociais do ensino sejam alcançadas. Para isso, o conhecimento e a compreensão dos referenciais teóricos, abordagens e teorias da aprendizagem são indispensáveis para que se possa desenvolver uma aprendizagem mais significativa e uma prática educativa mais pensada, teoricamente mais fundamentada e menos intuitiva.

# Leituras complementares

- ▼ 1) Que tal conhecer sobre os estilos de aprendizagem dos seus alunos? Leia o artigo abaixo e faça um teste sobre os estilos de aprendizagem.

[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/julho\\_2016/dee\\_anexo1.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/julho_2016/dee_anexo1.pdf) Acesso em: 7 jul. 2020

- 2) Sobre a teoria das inteligências múltiplas, acesse o link abaixo e faça um teste para descobrir sua inteligência predominante.

<https://biosom.com.br/blog/curiosidades/teste-de-tipo-de-inteligencia> Acesso em: 08 jul. 2020

# Avaliação de aprendizagem

▼ A partir do estudo desta aula, responda:

- 1) De que modo as finalidades do ensino são orientadas pela ideologia?
- 2) Sistematize um quadro comparativo entre os autores (Piaget, Vygotsky, Ausubel e Gardner) sobre o que é aprender, como se aprende e os principais conceitos tratados em suas teorias.
- 3) Como a apropriação de referenciais teóricos sobre os processos de ensino-aprendizagem podem contribuir para uma prática docente mais racional e menos intuitiva? Elabore um comentário crítico sobre esse questionamento.



# Referências

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARMSTRONG, Thomas. **Inteligências Múltiplas na Sala de Aula**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Tradução: Lígia Teopisto. Lisboa: Editora Plátano, 2003.
- AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BECKER, F. **A Epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- BESSA, Valéria da Hora. **Teorias da aprendizagem**. Curitiba: IESDE, 2008.
- CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1983.
- COLL, César; EDWARDS, Derek. **Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula: aproximações ao estudo do discurso educacional**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- FONTANA, Roseli; CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Construção social do conhecimento e cultura tecnológica. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C. (org.). **Paixão de aprender II**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

LA ROSA, J. **Psicologia e educação: o significado do aprender.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

LIB NEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico.** São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, A. M. A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel. In: MOREIRA, A. M. **Teorias de aprendizagem.** EPU: São Paulo, 1999. p. 151-165.

NUNES, Ana Ignez Belém; SILVEIRA, Rosemery Nascimento. **Psicologia da aprendizagem.** 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015.

VYGOTSKY. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Tradução de Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2010.

## Aula 7

# Didática Na Educação Profissional

### Objetivo de aprendizagem

Compreender a importância da didática na formação docente, no processo de ensino-aprendizagem e para a construção dos saberes pedagógicos da educação profissional;

Compreender as especificidades da didática na educação profissional.



# Conteúdos e seus desdobramentos

## ▼ Para início de conversa...


### MÃOS DADAS

*Não serei o poeta de um mundo caduco.  
Também não cantarei o mundo futuro.  
Estou preso à vida e olho meus companheiros.  
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.  
Entre eles, considero a enorme realidade.  
O presente é tão grande, não nos afastemos.  
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.*

*Não serei o cantor de uma mulher, de uma história,  
não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da  
janela,  
não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida,  
não fugirei para as ilhas nem serei raptado por serafins.  
O tempo é a minha matéria, do tempo presente, os  
homens presentes,  
a vida presente.*

*Carlos Drummond de Andrade*

Baseando-nos no poema trazido na epígrafe, que faz alusão à importância da vida presente — e isso não é negar o passado nem a importância do futuro, mas compreender os fenômenos que se apresentam hoje — lançamos as seguintes questões norteadoras para iniciarmos nossa aula:

- 
- Qual o papel da didática no processo de ensino-aprendizagem?
  - Qual o papel da didática na formação de professores?
  - Quais são os saberes pedagógicos necessários para se atuar na educação profissional?
  - Quais são os pressupostos e especificidades da didática para a educação profissional?

## ▼ 1 O PAPEL DA DIDÁTICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM


Para refletirmos sobre o papel da didática no processo de ensino-aprendizagem, inicialmente, faz-se necessário aprofundarmos o que entendemos por ensino-aprendizagem.

Nas aulas anteriores desta disciplina, vimos que a didática é a área de estudos do campo pedagógico que se refere ao saber fazer do professor. Ou seja, a didática é, por natureza, a ciência do ensino (LIB NEO, 2006). Evidentemente, não existe ensino dissociado do aprender, logo, a didática se consolida no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Numa perspectiva tradicional, mecanicista, o ato de ensinar é entendido, muitas vezes, como “passar a matéria”, “cumprir o programa” por meio da transmissão de conteúdos seguidos da realização de exercícios e memorização de conceitos, definições e fórmulas, finalizando com a aplicação de testes. Estudamos, na Aula 2, que as tendências pedagógicas com esse tipo de embasamento, embora ainda praticado, não correspondem às necessidades educacionais da sociedade atual.

O ensino, hoje, deve ser muito mais do que isso. É imprescindível uma relação ativa entre os sujeitos do processo, pela qual deve se estruturar o ensino e uma aprendizagem significativa. Isso para que se possa não só assimilar os conteúdos, mas também aplicá-los e recriá-los de forma autônoma nas várias situações acadêmicas e nos mais diversos contextos da prática social (AUSUBEL, 2010 apud MOREIRA; MASINO, 2001).

O processo de ensino-aprendizagem consiste num complexo e múltiplo sistema de interação entre os sujeitos do ato pedagógico, na relação professor-aluno. A interdependência dos dois conceitos, ensinar e aprender, é fundamental para entender as especificidades de cada um e como se constituem enquanto elo. Desse modo,



Quando entendida na perspectiva do senso comum, a relação ensino-aprendizagem é linear; assim, quando há ensino, deve necessariamente haver aprendizagem. Ao inverso, quando não houve aprendizagem, não houve ensino. Desse modo, o ensino é subordinado à aprendizagem. (ALMEIDA; GRUBISICH, 2011, p. 3.482)

Porém, quando se compreende a relação ensino-aprendizagem na sala de aula como mediação, o ensino e a aprendizagem são opostos entre si e se relacionam por meio de uma tensão dialética. Desse modo, esses termos, apesar de negarem-se mutuamente, se completam (ALMEIDA; GRUBISICH, 2011).

É nesse processo dialético que reside uma das mais importantes contribuições da didática, que é, precisamente, ajudar a resolver a contradição entre o ensino e a aprendizagem. Isso ocorre ao detectar as dificuldades enfrentadas pelos alunos na assimilação ativa dos conteúdos e ao encontrar os procedimentos adequados para que eles próprios superem tais dificuldades e progridam no seu desenvolvimento (LIB NEO, 2006).

Portanto, o ensino se caracteriza por seu caráter pedagógico, como atividade planejada, intencional e dirigida, o qual dá um rumo definido ao processo educacional que se realiza na escola, tendo a tarefa principal de assegurar a difusão dos conhecimentos sistematizados pela humanidade.

Por outro lado, em conexão com o que vimos na Aula 4, é importante lembrar que o ensino não acontece desconectado das implicações do contexto social, ao contrário, está indissociavelmente ligado à vida social mais ampla, chamada de prática social. Além disso, ele é condicionado por outros elementos situacionais como os marcos legais e regulatórios da política de educação nacional, a organização e os recursos do ambiente escolar, os mecanismos de gestão da escola, a forma de agrupamento dos alunos, os recursos didáticos, etc.

Desse modo, ensino e aprendizagem acham-se interligados, expressos pelo vínculo dialético entre ensinar e aprender, unidade e diversidade, não sendo possível uma desvinculação desses dois processos.

## ▼ 2 O PAPEL DA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*Ensinar a arte das artes é, portanto, um trabalho sério e exige perspicácia de juízo, e não de apenas um homem, mas de muitos, pois um só homem não pode estar tão atento que não lhe passem despercebidas muitíssimas coisas.*


*João Amós Comênio*

No âmbito das teorizações da educação nem sempre conseguimos o consenso, mas em um aspecto é possível obtê-lo: a educação de qualidade tem como uma das suas variáveis a formação docente de qualidade (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2005). Assim, qual seria o papel da didática na formação dos professores?

De acordo com Zabala (2010), um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício. Para se conseguir esse avanço profissional são necessárias duas coisas: conhecimento e experiência. O conhecimento provém dos referenciais e das variáveis que intervêm na prática e na maestria para conduzi-las. Quando falamos especificamente da profissão docente, falamos de um conjunto de conhecimentos que decorrem do estudo de construtos teóricos, da investigação permanente da prática e do constante refazer pela reflexão da experiência.

O exercício do magistério no âmbito da escola caracteriza-se, essencialmente, pelo ensino dos conhecimentos que constituem os componentes curriculares. A condução desse processo requer a capacidade de combinar objetivos, conteúdos, métodos, estratégias,





técnicas de ensino, critérios e instrumentos avaliativos tendo em vista o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas do estudante por meio da assimilação ativa dos conhecimentos sistematizados pela humanidade (LIB NEO, 2006).

Para Libâneo (2006), o professor planeja, dirige, organiza, orienta e avalia o ensino com endereço certo: a aprendizagem, que se dá por meio da relação cognitiva entre o aluno e o objeto de conhecimento. Assim, o ensino é uma combinação adequada entre a condução do processo de ensino pelo professor e a assimilação ativa como atividade autônoma e independente do aluno. De acordo com o autor, o ensino tem três funções inseparáveis:

- organizar os conteúdos para sua difusão, de forma que os alunos possam ter uma relação subjetiva com eles;
- ajudar os alunos a aprender de forma autônoma e independente conhecendo as suas possibilidades para aprender;
- dirigir a atividade docente para alcançar os objetivos da aprendizagem.

Para tanto, o campo da didática é fundamental, pois

Nesse processo, cabe ao professor e à professora a apropriação dos aspectos da Didática que remetem aos fundamentos que devem amparar todo ensino, a fim de que o ensino seja, verdadeiramente, a própria prática social já mencionada. Os estudos sobre a Didática, tanto como campo de conhecimento sobre o ensino, quanto como disciplina em cursos de formação de professores, abrem a possibilidade de investigações e produções de um saber próprio, do que Pimenta (2000) denomina de uma “epistemologia da prática”. (REIS; CASTRO, 2018, p. 97)

Nesse processo didático, faz-se essencial coordenar o movimento entre o trabalho conduzido pelo professor e a percepção dos alunos frente a esse trabalho. Nesse movimento recíproco, o professor é aquele que sabe lançar pontes entre os conhecimentos prévios dos alunos e as atividades escolares das quais emerge a força propulsora da aprendizagem. É nessa articulação que as funções do ensino só encontram sentido na efetivação do processo de aprendizagem.

### ▼ 3 SABERES PEDAGÓGICOS E A ESPECIFICIDADES DA DIDÁTICA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

*Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo na cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste já existiu na imaginação do trabalhador e, portanto, idealmente.*

*Karl Marx*


Para compreendermos quais são os saberes pedagógicos para atuar na educação profissional tomamos como ponto de partida o que é específico para atuar na educação profissional e o que é necessário para a formação profissional do professor, a fim de estabelecer um comparativo e identificar: o que há em comum? O que difere? Para, assim, irmos identificando quais são os desafios para esse profissional mobilizar saberes do campo didático no fazer da EP.



Fonte: <https://www.falabarreiras.com/sem-categoria/secretaria-oferece-mais-de-dez-mil-vagas-para-educacao-profissional%E2%80%8F/>. Acesso em 20/10/20.

A formação inicial dos professores da educação básica, segundo o que preconiza a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), deve acontecer nos cursos superiores de licenciatura. Segundo Libâneo (2006, p. 27), nesses cursos:

A formação do professor abrange, pois, duas dimensões: a formação teórico-científica, incluindo a formação acadêmica específica nas disciplinas em que o docente vai especializar-se e a formação pedagógica que envolve os conhecimentos da Filosofia, Sociologia, História da Educação e da própria Pedagogia que contribuem para o esclarecimento do fenômeno educativo no contexto histórico-social; a formação técnico-prática visando a preparação profissional específica para a docência,




incluindo a Didática, as metodologias específicas das matérias, a Psicologia da Educação, a pesquisa educacional e outras.

A partir dessas considerações, já é possível separar um elemento fundamental: boa parte do professorado que atua no ensino profissional — com exceção dos que lecionam as disciplinas propedêuticas ou os que, em alguma momento da trajetória profissional, buscaram complementar a formação — não possuem *formação pedagógica*, ou seja, não são licenciados. São bacharéis e tecnólogos (BARROS, 2016). Sendo assim, há uma recomendação, advinda das Diretrizes Curriculares para o ensino médio que estabelece:

A formação inicial para o magistério na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e as normas específicas que regem a matéria, de modo especial, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação. Os sistemas de ensino devem viabilizar essa formação, podendo ser organizada em cooperação com o Ministério e Secretarias de Educação e com instituições de Educação Superior (BRASIL, 2012).

Diante dessa contradição, quais seriam os saberes pedagógicos de profissionais que, em sua formação inicial, não tiveram acesso a esses conhecimentos?

Pela especificidade da modalidade da educação profissional, um fator primordial é que o professor tenha saberes construídos por meio da experiência no setor produtivo, como também, mantenha interação com esse setor. Nesse sentido, o *saber da experiência* é primordial, porém, precisa estar articulado a outros saberes. A ausência de uma formação teórico-pedagógica acaba desencadeando uma prática docente fundamentada numa perspectiva intuitiva, de replicação de modelos docentes vivenciados na condição de aprendizes.




Assim, dada a própria dinâmica de constante mudanças do setor produtivo — competitividade, globalização dos mercados, acelerado processo informacional e tecnológico, entre outros — é mister que o professor mantenha interação com esse setor. Uma via para manter esse elo é a pesquisa, constituindo, assim, uma exigência para que o professor se perceba como um *professor-pesquisador*.

No que tange ao professor-pesquisador, os estudos associam esse atributo, que passa a constar nos documentos orientadores da formação docente, como pertencente à constituição da identidade profissional do professorado. Nesse sentido, Nuñez e Ramalho (2005, p. 90) explicitam:

A pesquisa como elemento da atividade profissional dos professores tem ocupado lugar de destaque na literatura específica e na legislação voltada para a formação docente. Há uma nítida concordância, entre estudiosos, a respeito da importância da pesquisa quando esta se faz presente na atividade em que se aprende a ensinar e naquela em que se ensina alguém a ensinar.

No Parecer CNE/CEB 11/2012, que versa sobre as diretrizes do ensino técnico, há a seguinte recomendação para a formação desse profissional:

Na realidade, em educação profissional, quem ensina deve saber fazer. Quem sabe fazer e quer ensinar deve aprender a ensinar. Este é um dos maiores desafios da formação de professores para a educação profissional Técnica de Nível Médio. É difícil entender que haja esta educação sem contar com profissionais que estejam vinculados diretamente com o mundo do trabalho, no setor produtivo objeto do curso. Entretanto, os mesmos precisam estar adequadamente preparados para o exercício da docência, tanto em relação à sua formação inicial, quanto à formação continuada e permanente, pois o desenvolvimento dos cursos técnicos



deve estar sob responsabilidade de especialistas no segmento profissional, com conhecimentos didático-pedagógicos pertinentes para orientar seus alunos nas trilhas do desenvolvimento da aprendizagem e da constituição dos saberes profissionais.


Isto requer a formação de um professor pesquisador do seu próprio fazer. Aquele que reconhece e assume a sua prática como o próprio objeto de conhecimento, um professor-pesquisador. E é no bojo da formação pedagógica que vamos encontrar o *corpus* teórico que embasa o professor sobre a complexidade do seu fazer e as múltiplas relações implicadas no mundo do trabalho, sem abrir mão da função emancipatória da educação politécnica, integral, ou seja, da educação *omnilateral*.

Assim, determinados alcances deste saber necessário à formação docente só são possíveis quando assumimos a relevância dessa formação, como enfatizam Freire e Guimarães (2001, p. 35):

Crescer como profissional significa ir localizando-se no tempo e nas circunstâncias em que vivemos, para chegarmos a ser verdadeiramente capaz de criar e transformar a realidade em conjunto com os nossos semelhantes para o alcance de nossos objetivos como profissionais da Educação.

Desse modo, um tempo como o nosso, marcado pela velocidade da informação traz exigências para a formação do ser humano, de modo geral e, principalmente, para a formação do formador. Este profissional precisa romper com as amarras da alienação massificada e massificante e desenvolver a criticidade pautada em conhecimentos científicos e aprender a questionar, duvidar e, mesmo sem ter todas as respostas, desenvolver a capacidade de ir buscá-las, lançar-se às indagações e reflexões (ARANHA, 2006).

Dito isto, para que o ensino corresponda aos anseios da sociedade atual, o papel do professor precisa ser ressignificado. Isso porque essa é uma sociedade submersa entre



os interesses do mercado capitalista e as inúmeras inovações tecnológicas que crescem exponencialmente e que chegam a colocar em xeque a própria necessidade da profissão docente num futuro próximo.

Em análise às perguntas sobre quem é o professor na atualidade e qual o seu papel, Kenski (2012), explica que o professor competente, que corresponda às necessidades de ensino no momento, é um profissional necessário. Seu papel, no ato de ensinar-aprender é criar elos e relações entre as memórias de todos os tempos estabelecendo uma cartografia de saberes, valores, pensamentos e atitudes a partir da qual possam instigar criticamente o conhecimento e ir além, em busca do novo, e o novo significa a eterna busca do ser, melhor, em todos os sentidos.

Para Perrenoud (2000, p. 13) competente “é aquele que julga, avalia e pondera; acha a solução e decide, depois de examinar e discutir determinada situação, de forma conveniente e adequada”. Esse atributo do professor competente é necessário, numa perspectiva geral e não é diferente na educação profissional. Então, o que seria específico da didática na modalidade da educação profissional?

A resposta é óbvia, mas nem por isso deixa de ser complexa: enquanto um campo do saber, a didática para a educação profissional deve considerar a especificidade do conhecimento abordado nessa modalidade da educação, ou seja, o **trabalho** em sua relação com a sociedade.

Para tanto, existem especificidades, tanto nos aspectos humanos — há a necessidade de que o professor possua conhecimentos específicos de um campo do saber — quanto nos aspectos materiais, pois a EP, para ser desenvolvida, precisa de um arsenal de equipamentos e materiais didáticos específicos a serem utilizados. Tal fato constitui necessidades operacionais que viabilizem o desenvolvimento de práticas pedagógicas, de acordo com as áreas da formação profissional ofertadas pelas agências formadoras.

Nessa perspectiva, atrelados aos aparatos necessários para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, há a necessidade de articulá-los com orientações metodológicas que viabilizem o protagonismo do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, o professor da EP mobiliza conhecimentos da didática geral, a fim de articulá-los com as condições específicas da sua área de atuação. Daí, diante da gama de áreas e subáreas existentes, há escassez de orientações metodológicas que abordem as especificidades de cada área, cabendo ao professor dessa modalidade realizar uma transposição didática, transformando os conhecimentos dos diferentes campos do saber científico num saber escolar. Nesse movimento, ele mobiliza saberes dos campos científicos, os quais “são indispensáveis para o ensino de um conteúdo específico” (ARANHA, 2006, p. 46), articulando-os com saberes construídos no exercício do seu ofício.

Portanto, podemos concluir que a especificidade da didática para a educação profissional está ancorada na especificidade formativa dos profissionais que estão à frente da condução do ensino na EP. Suas necessidades formativas são reveladoras das especificidades do que é preciso ser apresentado pela didática para esse público.

Um limitador para tratar da especificidade de saberes pedagógicos da EP repousa no fato da escassez de estudos que retratam esses saberes, dada a ausência de pesquisas nessa área em espaços recorrentes de discussões e produção sobre formação docente<sup>1</sup>. São nos estudos dos autores Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) que encontramos uma orientação metodológica que assume o trabalho como princípio educativo geral e o

---

<sup>1</sup> “No âmbito da produção intelectual de dissertações, teses e livros, encontraram-se apenas duas dissertações (ALVES, 2001; FERREIRA, 2001) e um livro sobre a matéria (PETEROSI, 1994), no período de 1994 a 2003. Particularmente sobre a formação continuada do professor de ensino técnico, Araújo (2004) indica a existência, entre 1996 e 2004, de apenas um trabalho num conjunto de 395 estudos sobre formação de professores identificados em várias fontes.” (GARIGLIO; BURNIER, 2014, p. 955).



currículo integrado como materialidade deste. Nas palavras de Ciavatta encontramos o significado para a expressão “trabalho como princípio educativo”:

Princípios são leis ou fundamentos gerais de uma determinada racionalidade, dos quais derivam leis ou questões mais específicas. No caso do trabalho como princípio educativo, a afirmação remete à relação entre o trabalho e a educação, no qual se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano. Seu campo específico de discussão teórica é o materialismo histórico em que se parte do trabalho como produtor dos meios de vida, tanto nos aspectos materiais como culturais, ou seja, de conhecimento, de criação material e simbólica, e de formas de sociabilidade (CIAVATTA, s/n, 2009).

Para tanto, assumir o trabalho como princípio educativo pressupõe a superação da organização curricular fragmentada em disciplinas estanques e a interdisciplinaridade como proposta metodológica.

O que implica na necessidade de mudanças na postura metodológica, frente à organização do conhecimento escolar. No entanto, o que se observa é o discurso em prol da interdisciplinaridade no âmbito da educação geral, e, especificamente, a partir da crescente oferta de cursos voltados para a formação de docentes da EP, que tomam a interdisciplinaridade como dimensão intrínseca à essa modalidade, e uma carência de produções que elucidem caminhos de convergências entre interdisciplinaridade, EPT e múltiplos conhecimentos implicados no saber-fazer da educação profissional.

Nas palavras de Gruber; Olivier e Wollinger (2019, p. 9, grifos dos autores):

O recente aumento de cursos de formação docente para a EPT não amenizou a constatação de que precisamos urgentemente ampliar no Brasil estes referenciais para ultrapassar a disciplinarização autista do ensino de “conteúdos” descontextualizados, mas também a reprodução cega da lógica epistemológica que exclui sistematicamente o trabalho, a técnica e os saberes do trabalho e do trabalhador. Precisamos destas referências para entender formas de conhecimento que não são apenas explicativos, verbais, teóricos ou discursivos, mas também processuais, experimentais, materiais, simbólicos, culturais, por permitirem aos sujeitos que produzem sua existência individual e social, que intervenham no mundo de forma empoderada, profissional e política: como trabalhadores!

Assim, aspectos que não podem ser desconsiderado nesse saber-fazer da educação profissional estão relacionados às aspirações dos sujeitos que optam em cursar a modalidade da educação profissional, às suas condições de vida, de desenvolvimento humano, social e cultural e ao potencial da educação como práxis emancipatória desses sujeitos.

## ▼ Saiba mais

Para saber mais sobre os saberes docentes na educação profissional (EP) acesse o texto Os professores da educação profissional: saberes e práticas, de autoria de José ngelo Gariglio e Suzana Lana Burnier. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742014000400934&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742014000400934&lng=en&nrm=iso)>.

# Atividade integrada

- ▼ Ao longo da aula, duas terminologias aparecem com certa recorrência: professor-pesquisador e professor reflexivo. Quais seriam os contributos dos significados dessas terminologias para a formação do professor da educação profissional?

# Síntese da aula

▼ Nesta aula, tivemos a oportunidade de articular os conhecimentos específicos da EP com conteúdos aprendidos em aulas anteriores, como também, em outras disciplinas, estabelecendo elos entre mundo do trabalho, politécnia e formação de professores, de modo a evidenciar a importância da didática na formação do professor e a especificidade da didática na educação profissional.

Nesse sentido, foi possível identificar o elemento comum e que garante a especificidade desta modalidade: o mundo do trabalho na sua relação com a sociedade, cabendo à didática o papel de propiciar ao professor conhecimentos didático-pedagógicos orientadores da práxis educativa numa perspectiva emancipatória e de educação integral.

# Leituras complementares

▼ Para aprofundamento acerca dos seguintes conceitos:

Politecnia: acessar o texto O CHOQUE TEÓRICO DA POLITECNIA de autoria de Dermeval Saviani. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-77462003000100010&lng=en&nrm=i](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462003000100010&lng=en&nrm=i)>

Currículo integrado: acessar o texto CURRÍCULO INTEGRADO de autoria de Marise Ramos. Disponível em: [http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/curriculo\\_marisenogueira.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/curriculo_marisenogueira.pdf)

Interdisciplinaridade: acessar o texto INTERDISCIPLINARIDADE: Didática, Prática de Ensino e Direitos Humanos? de autoria de Ivani Fazenda. Disponível em: [http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4/58.%20INTERDISCIPLINARIDADE\\_%20Did%C3%A1tica,%20Pr%C3%A1tica%20de%20Ensino%20e%20Direitos%20Humanos\\_.pdf](http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4/58.%20INTERDISCIPLINARIDADE_%20Did%C3%A1tica,%20Pr%C3%A1tica%20de%20Ensino%20e%20Direitos%20Humanos_.pdf)

# Avaliação de aprendizagem

## ▼ BIOGRAFIA OU AUTOBIOGRAFIA DOCENTE

Considerando o que estudamos nesta aula, elabore um texto autobiográfico (máximo 5 laudas) relatando sua trajetória docente ou, caso ainda não tenha atuado na docência, transforme essas questões em um roteiro de entrevista, escolha um professor ou professora para entrevistar e construa uma biografia docente desse profissional.

**a) inserção na docência:** enfatizar os motivos para ter escolhido a profissão, o que lhe incentivou, como aprendeu o ofício, como tem se dado seu processo de formação, como foram suas primeiras aulas;

**b) reflexão da prática:** registre como costuma planejar, definir os objetivos, selecionar os conteúdos, estabelecer a metodologia, os métodos, estratégias e técnicas de ensino; como avalia a aprendizagem dos alunos, quais instrumentos de coleta de dados utiliza, os critérios avaliativos e os motivos dessas escolhas;

**c) perspectivas da profissão:** fale dos sabores e dissabores vivenciados no cotidiano da profissão, que tipo de docente considera ser, suas concepções de ensino-aprendizagem; como vê a sua profissão na atualidade e como espera ser o professor no futuro; entre outros aspectos que considere importante relatar.

A docência costuma nos render boas histórias, a sua deve ser uma!

# Referências

- ALMEIDA, José Vieira; GRUBISICH, Teresa Maria. O ensino e a aprendizagem numa perspectiva dialética. Revista Lusófona da Educação, nº 17, p. 3.482 - 3.491, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/139578/ISSN2236-9708-2011-3482-3491.pdf?sequence=1#:~:text=Ou%20seja%2C%20para%20haver%20aprendizagem%2C%20necessariamente%20deve%20haver%20ensino.&text=Assim%2C%20a%20rela%C3%A7%C3%A3o%20ensino%2Daprendizagem,pelo%20aluno%20pode%20ser%20diverso>. Acesso em: 02 jul. 2020.
- ARANHA, M. L. A. Filosofia da Educação. 3a ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, S. (Orgs.) Filosofia da práxis e didática da educação profissional. Campinas: Autores Associados, 2011. 148 p.
- BARROS, Rejane Bezerra. Formação e Docência de Professores Bacharéis na educação profissional e Tecnológica no IFRN: uma interface dialógica emancipatória. Tese de doutoramento. Universidade do Minho - Portugal, 2016.
- BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 6, DE 20 DE SETEMBRO DE 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 out. 2020.
- CIAVATTA, M. Dicionário da Educação Profissional. [recurso eletrônico]. Fundação Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/trapriedu.html>. Acesso em 07/07/21.
- GARIGLIO, José ngelo; BURNIER, Suzana Lana. Os professores da educação profissional: saberes e práticas. Cad. Pesqui., São Paulo , v. 44, n. 154, p. 934-959, Dec. 2014 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742014000400934&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742014000400934&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 06 Nov. 2020.

GRUBER, Crislaine; OLIVIER, Allan; WOLLINGER, Paulo. (org.) Didática profissional: princípios e referências para a educação profissional. Florianópolis: Publicações do IFSC, 2019.

Freire, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2013. Disponível em: <https://www.caiodib.com.br/blog/educar-com-a-midia-paulo-freire-e-sergio-guimaraes/>. Acesso em 30/06/20.

KENSKI, Vani Moreira. O papel do professor na sociedade digital. In: CASTRO, M. A. Ensinar a ensinar. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2016.

LIB NEO, J. C. Didática. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MOREIRA, A. M; MASINO; E. F. S. Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. 3ª ed. São Paulo: Editora Moraes, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (orgs). Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. Formar o professor profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. A pesquisa como recurso da formação e da construção de uma nova identidade docente: notas para uma discussão inicial in ECCOS, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 87-111, jun. 2005. Disponível em: <http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/observatorio/arquivos/artigos/pesquisa-identidade-docente.pdf>. Acesso em 20/06/20.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. Formação, representação e saberes docentes. Elementos para se pensar a profissionalização dos professores. Campinas: Mercado das Letras, 2014.



PERRENOUD, P. Pedagogia diferenciada: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

REIS, Viviane Cássia Teixeira; CASTRO, Rosane Michelli de. A didática no Brasil: trajetória histórica e desafios à luz da didática do século XVII. Comunicações. Piracicaba: v. 25, n. 2, p. 95-110, maio-ago, 2018.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da Politecnia. Trabalho educação e saúde. Rio de Janeiro: v.1, n.1, p.131-152, mar. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-77462003000100010&lng=en&nrm=i](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462003000100010&lng=en&nrm=i)>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, Donald A. Os Professores e a sua Formação. 3ª ed. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1997.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Tradução: Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2010.



## Aula 8

# Componentes da organização do processo didático: planejamento, objetivos e conteúdos de ensino



### Objetivo de aprendizagem

Compreender os componentes didáticos do ensino como elementos de sustentação da prática educativa.

Conhecer os diferentes níveis do planejamento educacional.

Diferenciar os objetivos educacionais dos objetivos de ensino.

Identificar as tipologias dos conteúdos de ensino.



# Conteúdos e seus desdobramentos

## ▼ Para início de conversa...

Você já parou para pensar como são as aulas que ministra? Como você envolve a turma para abordar, desenvolver e finalizar um conteúdo? Como planeja e executa as aulas? Como avalia se os estudantes aprenderam o que ensinou? Pois bem, essas questões estão diretamente relacionadas à forma como se organiza o processo didático no contexto da ação docente. Evidentemente, cada docente tem suas singularidades no modo de conduzir as aulas. No entanto, alguns conhecimentos teórico-metodológicos são essenciais para que a prática docente não ocorra ao acaso, ou, simplesmente, pela réplica de formatos vivenciados na sua trajetória acadêmica.

Nesta aula, você vai estudar sobre os componentes didáticos que sustentam o processo de ensino-aprendizagem. Iniciamos apresentando os elementos que constituem o ato pedagógico: planejamento, execução e avaliação. Em seguida, discorreremos sobre a importância do planejamento educacional em seus diferentes níveis de abrangência. Na sequência, abordamos a diferença entre objetivos educacionais e objetivos de ensino, especificando os objetivos gerais e específicos. Prosseguimos com a sistematização do conhecimento, enfocando a questão dos conteúdos de ensino e suas tipologias.

Tenha uma ótima aula!

## ▼ 1 COMPONENTES DA ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DIDÁTICO

Vimos, até aqui, que o trabalho docente se estrutura para além da sala de aula, uma vez que atende a finalidades sociais mais amplas. Todavia, conhecer as especificidades do ofício docente é condição indispensável para a qualificação do trabalho desempenhado no contexto escolar.

Entre os saberes necessários ao desenvolvimento do ensino, estão aqueles que estruturam o trabalho docente. De acordo com Luckesi (2011), o ato pedagógico é composto de três elementos básicos: inicia-se com o estabelecimento de objetivos e metas, através do *planejamento*; sob sua guia, segue a *execução*, que dialeticamente soma-se à *avaliação*, para que se produza e se alcance os resultados esperados.

Nesse sentido, esses três componentes — planejamento, execução e avaliação — constituem os elementos fundantes do ato pedagógico e devem ser estruturados de forma articulada com vistas à construção de resultados satisfatórios da aprendizagem. Para isso, necessitamos de clareza quanto às finalidades do ensino, quais resultados desejamos atingir, qual estrutura metodológica será apropriada para a sua execução e como, no decorrer do processo, a aprendizagem será avaliada, aspirando chegar aos resultados almejados.

Dentre os principais componentes do processo didático estão: planejamento, objetivos, conteúdos, procedimentos didáticos (metodologia, método, estratégias e técnicas de ensino) e avaliação da aprendizagem<sup>1</sup>. Nesta aula, trataremos dos componentes planejamento, objetivos e conteúdos de ensino.

---

<sup>1</sup> A nomenclatura dos diferentes componentes didáticos pode variar conforme o entendimento de diferentes autores, níveis ou modalidades de ensino, a definição da instituição de ensino, dentre outros. Optamos por utilizar esses termos considerando sua popularidade no contexto escolar na tentativa de facilitar a comunicação.

## 1.1 Planejamento Educacional


- *Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para sair daqui? disse Alice.*
- *Isso depende bastante de onde você quer chegar, disse o Gato.*
- *O lugar não me importa muito..., disse Alice.*
- *Então não importa que caminho você vai tomar, disse o Gato.*

*Lewis Carroll*

Sabemos que a educação tem por finalidade subsidiar o desenvolvimento do ser humano e que configura-se por definições filosóficas, políticas, pedagógicas e didáticas. Isso quer dizer que a educação necessita de um projeto que delimite o que desejamos com nossa ação e, conseqüentemente, nos oriente na sua consecução.

Quando falamos em projeto educacional, remetemo-nos a uma ação planejada, refletida e intencional. O ato de planejar inclui a análise de uma situação específica, na qual se faz previsões racionalizadas com alternativas de ação para se intervir na realidade e alcançar os objetivos almejados.

Planejar, em sentido amplo, é um processo que visa a dar respostas a um problema, estabelecendo fins e meios que apontem para sua superação, de modo a atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas considerando as condições do presente, as experiências do passado, os aspectos contextuais e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e com quem se planeja (PADILHA, 2001, p. 63).



Planejar é uma atividade que está dentro da educação e tem como características básicas: evitar a improvisação, prever o futuro, estabelecer caminhos que possam nortear mais apropriadamente a execução da ação educativa, prever o acompanhamento e a avaliação da própria ação. Dessa forma, Vasconcellos (2000, p. 79) diz que: “planejar é antecipar mentalmente uma ação ou um conjunto de ações a serem realizadas e agir de acordo com o previsto. Planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensa”.


Quando falamos especificamente em planejamento educacional, estamos nos referindo a um processo contínuo que se preocupa com o ‘para onde ir’ e ‘quais as maneiras adequadas para chegar lá’, tendo em vista a situação presente e as possibilidades futuras, para que o desenvolvimento da educação atenda tanto às necessidades da sociedade, quanto às do indivíduo (SANT’ANNA et al, 1995).

Na área da educação, a dimensão prática do planejamento se organiza em alguns níveis de abrangência e de complexidade, configurando os tipos de planejamento, conforme podemos verificar no Quadro 1, a seguir:

**Quadro 1:** Tipos de planejamento na educação

<b>Planejamento do Sistema Educacional</b>	Envolve os sistemas educacionais em seus três níveis: nacional, estadual e municipal. São os planejamentos que contemplam políticas prioritárias para a educação, de cada um dos níveis administrativos. Deve considerar compromisso social e os aspectos legais, que, de algum modo, indicam e delimitam as ações governamentais e institucionais. Exs: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Plano Nacional de Educação (PNE), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Planos Estaduais de Educação e Planos Municipais de Educação etc.
<b>Planejamento Escolar</b>	Caracteriza-se como o ato de organizar as atividades de ensino e de aprendizagem, determinado por uma intencionalidade educativa, envolvendo objetivos, valores, atitudes, conteúdos e o modo de agir dos educadores. É uma forma de dimensionar política, científica e tecnicamente a atividade escolar. Portanto, deve ser resultado das discussões e contribuições do coletivo da escola, além de constituir uma atividade permanente de reflexão e ação. Conforme a LDB, o planejamento escolar deve se concretizar pela elaboração do projeto político-pedagógico da escola.
<b>Planejamento Curricular</b>	O planejamento curricular é a previsão dos diversos componentes curriculares que serão desenvolvidos ao longo do ano/etapa/curso, com a definição dos objetivos gerais e a previsão dos conteúdos programáticos de cada componente de ensino. Para além da matriz curricular, deve agregar as experiências, atividades, ações do aluno, da escola e da comunidade onde a escola se insere, reconhecendo as diferentes culturas presentes no espaço escolar. Ponto de partida: Diretrizes Curriculares Nacionais, Base Nacional Comum Curricular, projeto pedagógico de curso, plano curricular, etc.
<b>Planejamento de Ensino</b>	Voltado às atividades a serem desenvolvidas pelos professores e alunos no cotidiano escolar, deve partir da realidade concreta, tanto dos sujeitos quanto do objeto do conhecimento e do contexto em que se dá a ação pedagógica. O planejamento de ensino precisa estar em sintonia com o planejamento global do ensino, explicitado no PPP. Pode ser subdividido em plano de curso, plano de unidade e plano de aula.

Fonte: adaptado de Castro (2010).



Como se pode ver, o planejamento educacional se estrutura em diferentes dimensões e apresenta-se como espaço em que se exerce poder de previsão e intervenção sobre as finalidades, contornos e rumos do fazer pedagógico e didático. Isso sugere a importância da garantia de ampla participação das diferentes representações educacionais nas ações de planejamento, conforme salienta a LDB no tocante ao princípio da gestão democrática.

O planejamento enquanto construção-transformação de representações é uma mediação teórica e metodológica para ação, em que a participação do docente é fundamental. Sua atuação se concretiza por meio da sua participação no delineamento, atualização e revisão do PPP, bem como no planejamento de ensino, isto é, no campo de sua ação didática propriamente dita (FARIAS et al., 2009).

Tratando-se dos planos de ensino, a atribuição de planejar a ação docente implica refletir sobre o que, para quem, para quê, como e com que ensinar, além da avaliação dos resultados das ações empreendidas. Esses questionamentos equivalem aos componentes constitutivos dos planos de ensino, como identificação, objetivos, conteúdos, metodologias de ensino, recursos didáticos e avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Esses elementos compõem os planos de ensino referentes à elaboração de planos de curso, planos de unidade e planos de aula.

**PLANO DE CURSO:** é um planejamento mais a longo prazo, com previsão das ações, atividades, conhecimentos que serão desenvolvidos durante um curso, no ano ou semestre letivos.

**PLANO DE UNIDADE:** a unidade didática reúne assuntos correlatos, que se tornam um bloco significativo e interrelacionado dos conteúdos de determinada matéria ou disciplinas.

**PLANO DE AULA:** é a sistematização das atividades cotidianas a serem operacionalizadas



no decorrer de uma ou mais aulas.

Considerando a composição básica de um plano de aula, podemos considerar os seguintes elementos<sup>2</sup>:


**Figura 1:** Componentes básicos do plano de aula

<b>IDENTIFICAÇÃO</b> Informações gerais: tem, escola, turma, data, docente, etc.
<b>OBJETIVOS</b> O que se espera que os alunos aprendam.
<b>CONTEÚDOS</b> O que será ensinado.
<b>PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS</b> Conjunto de ações nas quais serão trabalhados os conteúdos.
<b>RECURSOS DIDÁTICOS</b> Materiais necessários à realização da aula.
<b>AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM</b> Como a aprendizagem será acompanhada/instrumentos/critérios/registros.
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> Indica as fontes/obras utilizadas.

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020.

A elaboração do plano de aula é uma atribuição essencial do professor. Nele, são

<sup>2</sup> As nomenclaturas dos componentes do plano de aula também podem sofrer variações conforme autores, diretrizes educacionais, orientação da escola ou por preferência didática do docente.




organizadas, de forma detalhada, as etapas em que os conteúdos serão ministrados, quais atividades serão realizadas, como a aprendizagem será acompanhada, levando em consideração os objetivos, o perfil dos estudantes, o tempo e os recursos disponíveis. O plano de aula, além de útil para o professor, ajuda para que o ensino não ocorra de forma intuitiva.

É importante registrar que os planos devem ser flexíveis e que não existe um modelo padrão para elaboração dos planos de aula. Isso pode variar conforme orientações da escola, por escolha do docente, entre outros fatores. Como forma de sugestão, apresentamos mais adiante, como leitura complementar, alguns modelos que podem ser utilizados ou mesmo readaptados pelo docente.

Durante a etapa de planejamento do ensino, o professor tem uma ótima oportunidade de, compreendendo a realidade concreta do contexto da sala de aula, das características dos alunos e dos recursos disponíveis, adequar sua intervenção e repensar sua prática com vistas a alcançar as finalidades e objetivos previstos.

Em suma, pode-se dizer que o planejamento requer: conhecimento da realidade, das urgências, necessidades e tendências; definição de objetivos claros e significativos; determinação de meios e de recursos possíveis, viáveis e disponíveis; estabelecimento de prazos e etapas para a sua execução. Planejar é pensar sobre aquilo que existe, sobre o que se quer alcançar, com que meio se pretende agir e como avaliar o que se pretende atingir (MENEGOLLA; SANT'ANNA, 1994).

## **1.2 Objetivos educacionais**



Em vários momentos desta disciplina, fizemos referência à importância dos objetivos para a educação e para o trabalho docente, de modo que pudemos constatar que a prática educacional se orienta para alcançar determinados objetivos e finalidades por meio de uma ação intencional, planejada e sistemática.

De acordo com Farias et al. (2009), os objetivos educacionais dizem respeito ao destino, aos resultados e aos propósitos da ação pedagógica. Expressam valores, ideias, crenças e projetos sobre o que devem ser, não só o aluno, mas os seres humanos e a sociedade. Situam-se para além do momento e das relações da sala de aula, acompanham-nos pela vida.

Nessa perspectiva ampliada, podemos considerar que os objetivos educacionais são diferentes dos objetivos de ensino-aprendizagem. Os objetivos educacionais estão relacionados às finalidades gerais que a educação deve perseguir, ou seja, são os objetivos mais amplos, aqueles formulados por uma nação ou Estado, expressando seus princípios filosóficos e sua ideologia social e política.

Como expressa Castanho (2007), os objetivos educacionais são os resultados buscados pela ação educativa: comportamentos individuais e sociais, perfis institucionais e tendências estruturais. Em outras palavras, são as mudanças esperadas em decorrência da ação educativa nas pessoas e grupos sociais, nas instituições de âmbito mais largo responsáveis pelas políticas educacionais. No caso brasileiro, esses objetivos estão sustentados pelos princípios constitucionais e pela LDB, entre outros instrumentos legais.

Na visão de Libâneo (2006), os objetivos educacionais mais amplos estão formulados a partir de três referências centrais: os valores expressos na legislação educacional, os conhecimentos científicos sistematizados pela humanidade e as expectativas da sociedade em relação à formação cultural. O autor pressupõe que esses referenciais não


podem ser tratados isoladamente, uma vez que estão interligados.

Já os objetivos de ensino — aqueles relacionados ao processo de ensino-aprendizagem — traduzem-se pelas intenções que a escola e sua comunidade esperam que os alunos aprendam em termos de conhecimentos, habilidades e atitudes. Também revelam a concepção ideológica adotada pela escola no seu projeto político-pedagógico, expressando suas concepções das dimensões sócio-política, técnica e humana. Essas definições devem orientar os docentes na elaboração da sua construção didática, por meio das quais elaboram sua intervenção pedagógica.

Nesse sentido, os objetivos de ensino se caracterizam, consoantes ao que diz Libâneo (2006), pela antecipação de resultados e processos esperados do trabalho conjunto do professor e dos alunos, expressando conhecimentos, habilidades e hábitos (conteúdos) a serem assimilados de acordo com as exigências metodológicas (conhecimento prévio, especificidades das disciplinas e características do processo de ensino-aprendizagem).

Como se pode ver, os objetivos de ensino projetam os resultados esperados do aprendizado do aluno, mediados pela ação docente. Os objetivos de ensino encontram-se expressos nos planos de cursos, planos de unidades e planos de aula, e indicam uma ação, cujo enunciado inicia com verbos no infinitivo, por exemplo, conhecer, identificar, conceituar, compreender, elaborar, calcular, refletir, valorizar etc. Quanto à natureza, se relacionam com os conteúdos de ensino, sejam eles de tipologia factual, conceitual, procedimental e atitudinal (essas tipologias serão estudadas mais adiante nesta aula), que se traduzem em conhecimentos, habilidades, comportamentos e atitudes (ZABALA, 2010). Em relação à temporalidade, são estabelecidos para serem atingidos a curto, médio ou longo prazo. Do ponto de vista dos níveis de abrangência, os objetivos indicam propósitos gerais e específicos.

#### **a) Objetivos gerais**




Os objetivos gerais são premissas amplas do processo pedagógico. Representam exigências da sociedade em relação à educação e suas implicações para o trabalho docente em sala de aula, além de se referirem a valores e ideais educativos. Por isso, não são alcançados de imediato, em apenas uma aula: são ações amplas, construídas ao longo de um percurso.

### **b) Objetivos específicos**

Os objetivos específicos se relacionam com os objetivos gerais, particularizando a compreensão das relações entre escola, sociedade e o papel dos conhecimentos científicos. Os objetivos específicos são ações de curto prazo que podem ser alcançadas e identificadas ao término de uma aula ou na conclusão de determinado conteúdo. São tangíveis e passíveis de observação pelo professor através da demonstração clara daquilo que o aluno aprendeu, conforme o conteúdo que se pretendia construir. Desse modo, os objetivos específicos também estão articulados com outro componente essencial do ato pedagógico: a avaliação. O processo de avaliação é que vai ajudar a analisar se os objetivos de aprendizagem foram atingidos.

A tarefa de formular os objetivos de ensino não é fácil e, em última instância, compete ao docente, a quem cabe não apenas copiar os objetivos previstos no programa oficial, mas reavaliá-los em função dos objetivos sociopolíticos e das particularidades das problemáticas sociais e individuais vividas pelos alunos (LIB NEO, 2006). Quando bem definidos, sinalizam com mais precisão aonde queremos chegar, nos ajudando a encontrar com mais facilidade os caminhos que precisam ser percorridos e cada ação a ser feita. Os objetivos educacionais são, como dizem Farias et al. (2009, p. 115), “horizonte e alicerce, fundamento e guia da nossa prática”.

## **1.3 Conteúdos de ensino**



A defesa de que uma das mais importantes tarefas da escola é a de democratizar o conhecimento historicamente elaborado pela humanidade foi reiterada em diversos momentos nesta disciplina. Certamente, a definição daquilo que será ensinado na escola se constitui numa tarefa que exige, além da rigorosidade epistemológica, o respeito aos saberes dos educandos. Isso acontece, precisamente, porque não se trata da mera transmissão estática de saberes filosófico-técnico-científicos isoladamente, mas de saberes que se movem como fenômenos vitais, corpóreos, integrados às condições socioculturais e individuais dos alunos.

Assim, o ensino dos conteúdos escolares deve ser visto como ação recíproca entre a matéria, o ensino e a aprendizagem, situados num determinado contexto histórico e cultural. Através do ensino, criam-se as condições para a assimilação consciente e sólida dos conhecimentos. Nesse processo, os alunos formam suas capacidades e habilidades intelectuais para se tornarem, sempre mais, sujeitos da própria aprendizagem. A matéria, por sua vez, exige a definição de determinados procedimentos de ensino que, espera-se, levem a formas de organização do estudo ativo dos alunos (LIB NEO, 2006).

Nesse sentido, a seleção e organização dos conteúdos de ensino devem priorizar a aprendizagem significativa. Para isso, os conteúdos precisam estar articulados à realidade dos alunos e adequados aos objetivos de ensino. A ação docente deve partir desses pressupostos, atentando para uma organização curricular que considere a gradação das dificuldades conceituais, o aprofundamento das questões trabalhadas e a integração dos conteúdos como garantia de construção de um saber articulado, interdisciplinar (FARIAS et al., 2009).

Como se pode inferir, a aprendizagem dos conteúdos escolares não deve estar limitada aos conhecimentos cognitivos de uma disciplina ou área, mas abranger também as capacidades motoras, afetivas, éticas e sociais. No sentido de uma abordagem ampliada

dos conteúdos, caracterizada pela defesa de uma formação integral, atenta à diversidade e à interdisciplinaridade, podemos aproximá-la ao que Zabala (2010) denominou de enfoque globalizador, no qual sistematiza os conteúdos conforme sua tipologia.

**Quadro 2:** Os conteúdos segundo a tipologia

Tipo de conteúdo	Características
<b>Conteúdos factuais</b>	Por conteúdos factuais “se entende o conhecimento de fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares: a idade de uma pessoa, a conquista de um território, a localização ou altura de uma montanha, os nomes, os códigos, os axiomas, um fato determinado num determinado momento, etc.” (ZABALA, 2010, p. 41). Esse tipo de conteúdo tem caráter arbitrário, portanto, aprende-se mediante memorização.
<b>Conteúdos conceituais</b>	Os conteúdos conceituais compreendem “os conceitos e os princípios [que] são termos abstratos. Os conceitos se referem ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns, e os princípios se referem às mudanças que produzem num fato, objeto ou situação em relação a outros fatos, objetos ou situações que normalmente descrevem relações de causa-efeito ou de correlação.” (ZABALA, 2010, p. 42) A aprendizagem desse tipo de conteúdo decorre da compreensão do seu significado, quando se é capaz de interpretar, compreender ou expor um fenômeno ou situação.
<b>Conteúdos procedimentais</b>	Conteúdo procedimental “se relaciona à ação motora ou cognitiva [...] é um conjunto de ações ordenadas e com um fim, quer dizer, dirigidas para a realização de um objetivo. São conteúdos procedimentais: ler, desenhar, observar, calcular, classificar, traduzir, recortar, saltar, inferir, espetar, etc.” (ZABALA, 2010, p. 44). A aprendizagem decorre da realização da própria ação.
Tipo de conteúdo	Características

<b>Conteúdos atitudinais</b>	Os conteúdos atitudinais englobam conteúdos agrupados em valores, normas e atitudes. Pressupõem postura ética, reflexão sobre as normas, apropriação de conteúdo com base na tomada de posição, envolvimento afetivo e revisão da própria atuação. Expressam-se por meio de atitudes como solidariedade, respeito, cooperação, reflexão, etc.
------------------------------	---


Fonte: adaptado de Zabala (2010).

Essa proposição dos conteúdos conforme sua tipologia correlaciona-se aos quatro pilares da educação descritos por Delors (1999): aprender a conhecer, que se conecta aos conteúdos factuais e conceituais; aprender a fazer, que se relaciona aos conteúdos procedimentais; e o aprender a ser e o aprender a viver juntos, que, por sua vez, associam-se aos conteúdos atitudinais.

É importante ressaltar que as tipologias dos conteúdos devem ser trabalhadas de forma integrada, uma vez que um objetivo de ensino pode ser abordado a partir de diferentes tipos de conteúdo. Esse aspecto é importante para não se recair na segmentação do conhecimento.

Nesse sentido, cabe ainda preconizar sobre o aspecto crítico-social dos conteúdos, trabalhados previamente na Aula 3. A dimensão crítico-social, segundo Libâneo (2006), envolve, em primeiro lugar, o tratamento científico dos conteúdos, num movimento crítico que vai do conhecimento científico para a aplicação teórico-prática; em segundo, a compreensão crítica de que os conteúdos não são estáticos e definitivos, mas são elaborados e reelaborados conforme a necessidade dos contextos históricos e interesses sociais vigentes em cada organização social; e em terceiro, a assimilação crítica dos conteúdos por parte dos alunos, vinculada à apropriação de conhecimentos e habilidades que visem a uma atuação crítica e criativa na vida, na profissão e no pleno exercício da cidadania. Essa perspectiva dialoga com o pensamento de Saviani (2008), que levanta a preocupação





com o processo de seleção dos conteúdos como uma tarefa determinante da ação docente. Para o autor, os conhecimentos a serem incorporados ao currículo não devem se dar de maneira aleatória, mas com base no que é necessário ao ser humano conhecer para enfrentar os problemas que a realidade apresenta. Não se pode perder de vista que a seleção do conhecimento vincula-se à definição dos objetivos de ensino, o que implica definir “prioridades” (distinguir o que é principal do que é secundário), e o que é ditado pelas condições da situação existencial concreta dos estudantes. O autor observa, ainda, que a execução dos conteúdos precisa partir da contextualização e da problematização da realidade a ser provocada pelo professor, como parte do método da prática pedagógica.

Para darmos prosseguimento aos estudos sobre os componentes didáticos do ensino, discorreremos também sobre os procedimentos didáticos e sobre a avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Mas esses são assuntos para a nossa próxima aula.

Até lá!

# Atividade integrada

- Que tal trocar ideias com um colega sobre os conteúdos abordados nesta aula? Em duplas, dialoguem sobre planejamento de ensino. Para isso, socializem um dos seus planos de aula, que já tenha sido desenvolvido, e discutam como costumam planejar o processo de ensino-aprendizagem. Após a troca dos planos de aula, elabore uma análise de acordo com as orientações da ficha avaliativa abaixo:

## FICHA DE ANÁLISE DE PLANO DE AULA

### EM RELAÇÃO AO PLANEJAMENTO

- 1) O plano apresenta todos os componentes básicos previstos para elaboração de um plano de aula? ( ) sim ( ) não. Em caso negativo, qual(is) componente(s) faltou/faltaram no plano? \_\_\_\_\_
- 2) Em relação à periodicidade, o plano foi estruturado:  
( ) para uma aula  
( ) para uma sequência didática  
( ) para uma semana  
( ) para um bimestre  
( ) outro. Qual? \_\_\_\_\_
- 3) O plano deixa claro o público estudantil ao qual se destina?  
( ) sim ( ) não  
Observação: \_\_\_\_\_

4) Registre aqui outras observações e/ou sugestões em relação à estrutura do plano de aula analisado:

---

---

---

### **EM RELAÇÃO AOS OBJETIVOS**

1) Os objetivos estão organizados em objetivo geral e objetivos específicos?

2) Os objetivos estão claros e bem definidos? ( ) sim ( ) não ( ) parcialmente.

3) Os objetivos são exequíveis? ( ) sim ( ) não ( ) parcialmente.

4) Os objetivos iniciam com verbo no infinitivo expressando uma ação? ( ) sim ( ) não.

5) Os objetivos estão relacionados com os conteúdos de ensino propostos?

6) Registre aqui outras observações e/ou sugestões em relação aos objetivos propostos:

---

---

---

Registre aqui suas impressões sobre a atividade proposta e suas possibilidades pedagógicas, bem como outras observações que queira socializar:

---

---

---

---

# Síntese da aula

- ▼ Nesta aula, tratamos sobre alguns dos componentes didáticos do ensino enquanto elementos estruturantes e de sustentação da prática educativa. Vimos que o ato pedagógico é constituído de forma articulada, pelo planejamento, execução e avaliação. Aprendemos que a condução do ensino requer planejamento e que este se organiza em diferentes níveis de abrangência, sendo o plano de aula o tipo de planejamento que norteia a realização das atividades docentes e discentes, além de um importante instrumento para uma prática fundamentada. Também aprendemos a diferenciar os objetivos educacionais dos objetivos de ensino e que estes indicam propósitos gerais e específicos. Por último, tivemos a oportunidade de identificar as tipologias dos conteúdos de ensino, atentando que estes, os conteúdos, não são estáticos e definitivos, mas são elaborados e reelaborados conforme a necessidade dos contextos históricos e interesses sociais vigentes.

# Leituras complementares

## ▼ 1) Modelos de planos de aula:

Aqui você pode acessar alguns modelos de planos de aula do CANVA: [https://www.canva.com/pt\\_br/aprenda/como-fazer-um-plano-de-aula/](https://www.canva.com/pt_br/aprenda/como-fazer-um-plano-de-aula/). Acesso em: 06 jul. 2020.

Aqui você tem sugestões de modelos de planos de aulas remotas: <https://sae.digital/plano-de-aulas-remotas/>. Acesso em: 06, jul, 2020.

Aqui você tem acesso a um material didático com dicas para elaborar seus planos de aula: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4505701/mod\\_resource/content/2/TEXTO%20PLANO%20DE%20AULA.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4505701/mod_resource/content/2/TEXTO%20PLANO%20DE%20AULA.pdf) Acesso em: 06, jul, 2020.

## 2) Objetivos educacionais:

Deixamos como sugestão de pesquisa esta obra que trata sobre os objetivos de ensino a partir da taxonomia de Bloom:

BLOOM, Benjamin S. **Taxonomia de objetivos educacionais**. Porto Alegre: Globo, 1999.

# Avaliação de aprendizagem

- 1) O planejamento é um componente essencial do ato pedagógico. Com base no que estudamos, na sua experiência profissional e em fontes de pesquisa diversas, qual é a importância do planejamento no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem?
- 2) Estabeleça as diferenças entre os objetivos educacionais e os objetivos de ensino-aprendizagem.
- 3) Em relação aos níveis de abrangência, os objetivos indicam propósitos gerais e específicos. Considerando a sua área de atuação docente, elabore um exemplo de objetivo geral e de objetivo específico.
- 4) Aprendemos que os conteúdos de ensino devem priorizar a aprendizagem significativa. Para isso, os conteúdos precisam estar articulados à realidade dos alunos e adequados aos objetivos de ensino. Tratando-se de suas tipologias, considerando a sua área de atuação docente, apresente exemplos de:
  - a) conteúdo factual;
  - b) conteúdo conceitual;
  - c) conteúdo procedimental;
  - d) conteúdo atitudinal.

# Referências

- ▼ CASTANHO, M. E. L. M. Os objetivos da educação. In: OSIMA, Antônia Lopes, et al. **Repensando a didática**. Campinas: Papirus, 2007.
- CASTRO, A. M. D. A. Planejamento educacional. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.
- DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez: Unesco/ MEC, 1999.
- FARIAS, Isabel Maria Sabino de, et al. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber Livros, 2009.
- LIB NEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MENEGOLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar?** Currículo - Área - Aula. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.
- SANT'ANNA, F. M.; ENRICONE, D.; ANDRÉ, L.; TURRA, C. M. **Planejamento de ensino e avaliação**. 11. ed. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1995.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.



VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico.** 7. ed. São Paulo: Libertad, 2000. (Cadernos Libertad-1).

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Tradução: Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2010.



## Aula 9

# Componentes da organização do processo didático: procedimentos de ensino e avaliação da aprendizagem

### Objetivo de aprendizagem

Compreender os componentes didáticos do ensino como elementos de sustentação da prática educativa.

Conhecer as especificidades da metodologia, dos métodos, das estratégias e das técnicas de ensino.

Diferenciar os atos de examinar e avaliar a aprendizagem.

Utilizar os componentes didáticos do ensino para a organização do trabalho pedagógico no contexto da educação profissional.



# Conteúdos e seus desdobramentos

## ▼ Para início de conversa...

Na aula anterior, iniciamos a discussão temática sobre os componentes didáticos do ensino como elementos de sustentação da prática educativa. Tratamos, especificamente, sobre planejamento, objetivos e conteúdos de ensino. Nesta última aula da disciplina, como continuidade ao tema componentes didáticos do ensino, prosseguiremos evidenciando as especificidades da metodologia, dos métodos, das estratégias e das técnicas de ensino. Por último, discutiremos aspectos concernentes à avaliação no contexto escolar, diferenciando os atos de examinar e de avaliar a aprendizagem.

Bom estudo!


## ▼ 1 PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Como ensinar os conteúdos de modo que os objetivos sejam alcançados? Essa pergunta é corriqueira no cotidiano do trabalho docente. A busca para encontrar as melhores formas para desenvolver os conteúdos e, conseqüentemente, atingir uma aprendizagem mais satisfatória é uma constante da profissão, especialmente pela gama de possibilidades, recursos e tecnologias que dispomos hoje.

Notadamente, os procedimentos didáticos remetem à definição, organização e execução das experiências vivenciadas no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Haydt (2006, p. 143), os procedimentos didáticos se referem a ações, processos ou comportamentos planejados pelo professor para colocar o aluno em contato direto com coisas, fatos ou fenômenos que lhes possibilitem modificar sua conduta, em função dos objetivos previstos e das competências que se pretende construir.

Os procedimentos didáticos se expressam através da ação docente e discente capaz de conduzir aos objetivos propostos. Constituem-se em situações de experiência, desenvolvidas por meio de atividades indicadas de forma clara pelo planejamento de ensino, a serem vivenciadas pelos alunos e definidos conforme os conteúdos e objetivos estabelecidos. Numa perspectiva geral, os procedimentos didáticos devem ser entendidos como:

o conjunto dos meios e condições pelos quais o professor dirige e estimula o processo de ensino em função da atividade própria do aluno no processo de aprendizagem escolar, ou seja, a assimilação consciente e ativa dos conteúdos. Em outras palavras, o processo de ensino, através das aulas, possibilita o encontro entre os alunos e a matéria de ensino, preparada didaticamente no plano de ensino e nos planos de aula (LIB NEO, 2006, p. 195).



Como se pode observar, no entendimento do autor, os procedimentos didáticos estão estruturados em função da busca pela garantia de uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, há que se considerar no processo de ensino-aprendizagem não só o conteúdo estabelecido, mas também o estudante enquanto sujeito histórico enraizado em uma determinada cultura e envolvido em relações sociais e em situações de vida particulares. Ou seja, um aluno implicado emocionalmente no processo subjetivo de produção de sentidos, trazendo para o contexto educativo a sua história e necessidades individuais.

Assim, a escolha pelos procedimentos didáticos mais adequados à aprendizagem efetiva deverá priorizar aqueles nos quais o aluno consiga articular seus conhecimentos prévios aos novos conhecimentos de forma ativa, compreensiva e crítica.

Os procedimentos se estruturam a partir de um movimento metodológico que inclui perceber que o conteúdo a ser ensinado possui uma lógica interna, uma forma que lhe é própria e que precisa ser captada de modo apropriado para sua efetiva compreensão. Isso implica também a definição da postura docente para eleger os caminhos didáticos condizentes com o posicionamento político-pedagógico defendidos pelo projeto da escola (ANASTASIOU; ALVES, 2005).

Os procedimentos didáticos envolvem escolha metodológica, definição de método, estabelecimento de estratégias e seleção de técnicas de ensino condizentes com a abordagem pedagógica presente na intervenção docente. Para efeito dessas reflexões, é necessário pontuarmos os aspectos específicos referentes a cada um desses termos.

**Figura 1:** Componentes dos procedimentos didáticos

<b>Metodologia de ensino</b>	<b>Método de ensino</b>	<b>Estratégia de ensino</b>	<b>Técnica de ensino</b>
Encaminhamento do processo de ensino para a aprendizagem. Refere-se ao conjunto de métodos, estratégias e técnicas de ensino que conduzam, de modo significativo, à aprendizagem (RANGEL, 2005)	Caminho, meio para se chegar a um, ou vários objetivos (RANGEL, 2005).  Um conjunto de processos que o professor lança mão para perseguir a finalidade de ensinar (ARAÚJO, in VEIGA, 2014)	Ação mais adequada a ser executada para alcançar um objetivo ou meta.  Ferramenta facilitadora para os estudantes se apropriarem do conhecimento (ANASTASIOU e ALVES, 2005)	Arte para se fazer algo como fazê-lo, realizá-lo (RANGEL, 2005)  Meios operacionais dos métodos de ensino (VEIGA 2014)

Fonte: Elaborado pelas autoras 2020.

### **a) Metodologias de ensino**

As metodologias de ensino estão relacionadas à epistemologia, ao conhecimento, ou seja, à aplicação dos princípios gerais de uma ciência, traduzidos nos seus métodos de investigação e nas situações de ensino. Concretiza-se pela aplicação dos métodos de ensino a partir dos seus pressupostos teóricos.

As metodologias de ensino estão subordinadas a sistemas de teorias traduzidas pelas Ciências da Educação que como Ciências se desenvolvem durante o seu próprio exercício. Como tal, apresentam na complexidade do ato de ensinar vários elementos para a estruturação do método, desde o conteúdo, passando pelas técnicas de ensino até a relação professor-aluno (NUNES, 1993, p. 55).

A metodologia de ensino representa todo o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, posturas a serem adotadas, o conjunto de métodos, estratégias e técnicas aplicadas no desenvolvimento de uma proposta pedagógica com vista à condução significativa da aprendizagem (RANGEL, 2005).


A definição da metodologia de ensino é o momento em que o docente estrutura como vai desenvolver a sua proposta de ensino e em quais pressupostos teóricos sua intervenção se ancora, para a partir de então decidir o conjunto de atividades que serão realizadas no decorrer de um curso, de um período letivo ou mesmo de uma aula.

A metodologia de ensino norteia o processo de ensino-aprendizagem que se respalda por uma base teórica, esta que tem por sustentáculo uma fonte epistemológica (função do saber) e uma fonte sociológica (concepção ideológica) que influenciam diretamente na fonte psicológica (como se aprende) e conseqüentemente, na fonte didática (como se ensina).

## **b) Métodos de ensino**

A palavra método vem do grego, *methodos*, composta de *meta* (caminho) e *odos* (para), significando o “caminho para” ou a estrada que leve, de modo seguro, ao ponto de destino previamente selecionado e/ou determinado (PASSAMAI, 2011). Utilizar-se de um método é, antes de tudo, tentar ordenar o percurso através do qual se possa alcançar os objetivos projetados.

O método aplicado ao ensino significa traçar um caminho para se chegar aos objetivos de ensino propostos. Assim, o processo de ensino utiliza-se do método como caminho para apropriação do conhecimento.



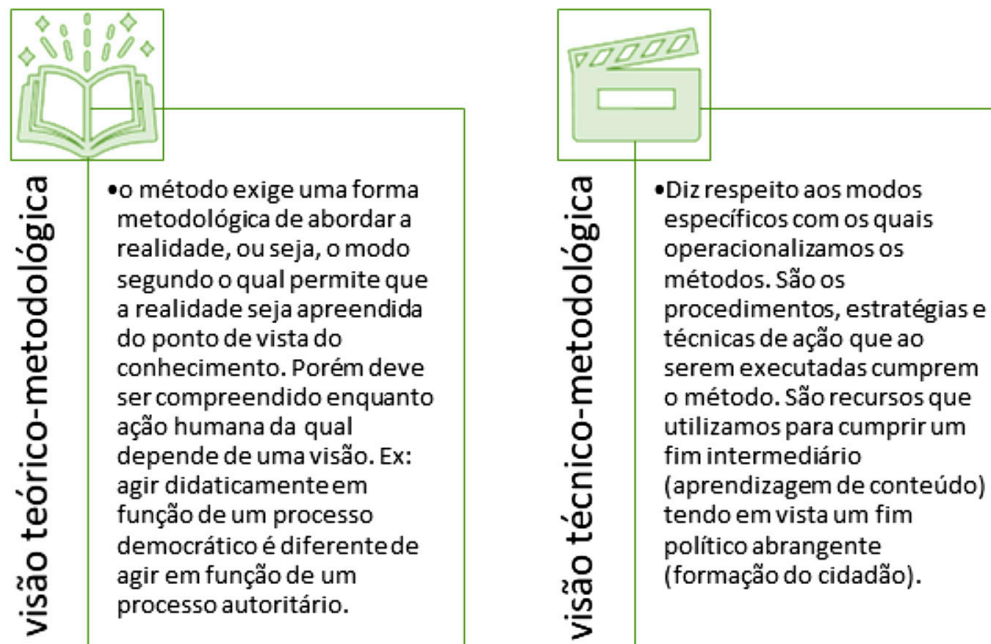
Nesse sentido, os métodos de ensino são determinados pela relação objetivo-conteúdo e referem-se aos meios para alcançar tanto os objetivos gerais quanto os específicos. Engloba as ações a serem realizadas pelos professores e alunos para atingir os objetivos e conteúdos (LIB NEO, 2006).

Na sua concretude, os métodos de ensino se traduzem nas diversas etapas ou passos que são dados no processo de ensino-aprendizagem. Ao dirigir processualmente o ensino, o professor vai delineando o método em função da aprendizagem do aluno, lançando mão de um conjunto de ações e procedimentos com intencionalidade.

Nas palavras de Libâneo (2006), o método decorre de uma concepção de sociedade, da natureza da atividade prática humana no mundo, do processo de conhecimento e, particularmente, da compreensão da prática educativa numa determinada sociedade.

Consoante a esse pensamento, Luckesi (2008) nos diz que podemos distinguir o método em duas perspectivas: sob a ótica teórico-metodológica e a ótica técnico-metodológica:

**Figura 2:** Visões dos métodos de ensino



Fonte: Adaptado de Luckesi (2008).

Essas perspectivas nos levam à compreensão de que os conhecimentos a serem ensinados não existem sem estar organizados por um método, por uma visão com a qual se trata a realidade, e que os procedimentos de ensino, que usamos diariamente nas aulas, estão comprometidos com as duas óticas do método: a teórica e a técnica. Desse modo, não podemos esquecer que a prática docente tem por objetivo produzir resultados, mas não quaisquer resultados; e, sim, resultados politicamente definidos, uma vez que nossa ação está comprometida com um modo teórico de compreender o mundo (LUCKESI, 2008).



Portanto, os métodos constituem uma parte de um todo e são determinados por uma concepção sociopolítica e pedagógica do processo educativo. Assim, antes de se constituírem em passos, etapas e procedimentos, os métodos de ensino se fundamentam em um método de reflexão e ação sobre a realidade educacional.


Todavia, depois de tais distinções, é importante lembrar que não há método único de ensino, mas uma variedade de métodos cuja escolha depende dos objetivos e conteúdos das disciplinas, das situações didáticas específicas, das características sócio-culturais e dos níveis cognitivos dos alunos. De acordo com Libâneo (2006, p. 152), “nenhum ensino pode ser bem sucedido se não partir das condições prévias dos alunos para enfrentar os conhecimentos novos”. Se o professor compreende o caráter social da aprendizagem, certamente haverá de privilegiar os processos de mediação no qual o outro seja valorizado.

### **c) Estratégias de ensino**

Discorreremos que método de ensino é o caminho que conduz a determinado ponto futuro, no caso do ensino, aos objetivos almejados pela prática educativa. Já as estratégias de ensino compreendem as ações práticas mais viáveis e adequadas para se trilhar esse caminho. Partem de uma visão estratégica no desencadeamento das atividades didáticas.

A palavra estratégia deriva do grego *strategía* e do latim *strategia*, que significa a arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis, com vista à consecução de objetivos específicos. Nesse sentido, o termo “estratégias de ensino” diz respeito à maneira com que essa arte objetiva a efetivação da aprendizagem. No campo do ensino, o termo estratégia se justifica no sentido de que o professor lança mão de estratégias para estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento (ANASTASIOU; ALVES, 2005).

a palavra ‘estratégia’ possui estreita ligação com o ensino. Ensinar requer



arte por parte do docente, que precisa envolver o aluno e fazer com que ele se encante com o saber. O professor precisa promover a curiosidade, a segurança e a criatividade para que o principal objetivo educacional, a aprendizagem do aluno, seja alcançado (PETRUCCI; BATISTON, 2006, p. 263).

Desse modo, o uso do termo “estratégias de ensino” refere-se aos meios utilizados pelos docentes na articulação do processo de ensino, de acordo com cada atividade, conteúdo programático, características dos alunos, recursos disponíveis e resultados esperados.

As estratégias visam à consecução de objetivos articulados aos conteúdos, portanto há que ter clareza sobre onde se pretende chegar naquele momento com o processo de ensinagem. Por isso, os objetivos que as norteiam devem estar claros para os sujeitos envolvidos — professores e alunos — e estar presentes no contrato didático, registrado no programa de aprendizagem, planejamento correspondente ao módulo, fase, curso, etc (ANASTASIOU; ALVES, 2005).

A definição das estratégias de ensino a serem trabalhadas no contexto da sala de aula, e para além dela, deve levar em consideração as condições estruturais da instituição de ensino, as condições de trabalho dos docentes, as condições sociais dos alunos, os recursos disponíveis, entre outras. Além disso, as estratégias de ensino utilizadas pelos professores devem ser capazes de sensibilizar, motivar e de envolver os alunos durante o processo de ensino-aprendizagem, deixando claro o papel que lhes cabe enquanto sujeitos ativos do processo.

As estratégias de ensino no contexto atual acham-se imbuídas na missão de superar um ensino fragmentado e mecanicista, operacionalizado por estratégias de memorização dos conteúdos, que se revela insuficiente para dar conta da formação geral e profissional de que a realidade necessita. No campo da educação profissional e tecnológica, via de

regra, essa limitação decorre do fato de que vários professores não são habilitados para o magistério, imprimindo um ensino intuitivo, com base na réplica das suas experiências estudantis ou mesmo pela ausência de fundamentos didáticos específicos à docência.

No intuito de contribuir para a superação da aula expositiva tradicional e a implementação de estratégias de ensino-aprendizagem, numa perspectiva crítica, apresentamos o quadro a seguir com algumas sugestões propostas por Anastasiou e Alves (2005).

**Quadro 1:** Exemplos de estratégias de ensino


<b>Estratégia</b>	<b>Descrição</b>
<b>Aula expositiva dialogada</b>	É uma exposição do conteúdo, com a participação ativa dos estudantes, cujo conhecimento prévio deve ser considerado como ponto de partida. O professor leva os estudantes a questionarem, interpretar e discutirem o objeto de estudo, a partir do reconhecimento e do confronto com a realidade.
<b>Estudo de texto</b>	É a exploração de ideias de um autor a partir do estudo crítico de um texto e/ou a busca de informações e exploração de ideias dos autores estudados.
<b>Portfólio</b>	É a identificação e a construção de registro, análise, seleção e reflexão das produções mais significativas ou identificação dos maiores desafios/dificuldades em relação ao objeto de estudo, assim como das formas encontradas para superação.
<b>Mapa conceitual</b>	Consiste na construção de um diagrama que indica a relação de conceitos em uma perspectiva bidimensional, procurando mostrar as relações hierárquicas entre os conceitos pertinentes à estrutura do conteúdo.
<b>Estratégia</b>	<b>Descrição</b>

<b>Lista de discussão por meios informatizados</b>	É a oportunidade de um grupo de pessoas poder debater, à distância, um tema sobre o qual sejam especialistas ou tenham realizado um estudo prévio, ou queiram aprofundá-lo por meio eletrônico.
<b>Solução de problemas</b>	É o enfrentamento de uma situação nova, exigindo pensamento reflexivo, crítico e criativo a partir dos dados expressos na descrição do problema; demanda a aplicação de princípios, leis que podem ou não ser expressas em fórmulas matemáticas.
<b>Phillips 66</b>	É uma atividade grupal em que são feitas uma análise e uma discussão sobre temas/problemas do contexto dos estudantes. Pode também ser útil para obtenção de informação rápida sobre interesses, problemas, sugestões e perguntas.
<b>Grupo de verbalização e de observação (GV/GO)</b>	É a análise de temas/problemas sob a coordenação do professor, que divide os estudantes em dois grupos: um de verbalização (GV) e outro de observação (GO). É uma estratégia aplicada com sucesso ao longo do processo de construção do conhecimento e requer leituras, estudos preliminares, enfim, um contato inicial com o tema.
<b>Dramatização</b>	É uma apresentação teatral, a partir de um foco, problema, tema etc. Pode conter explicitação de ideias, conceitos, argumentos e ser também um jeito particular de estudo de casos, já que a teatralização de um problema ou situação perante os estudantes equivale a apresentar-lhes um caso de relações humanas.
<b>Seminário</b>	É um espaço em que as ideias devem germinar ou ser semeadas. Portanto, espaço onde um grupo discute temas ou problemas que são colocados em debate.
<b>Estudo de caso</b>	É a análise minuciosa e objetiva de uma situação real que necessita ser investigada e é desafiadora para os envolvidos.
<b>Estratégia</b>	<b>Descrição</b>

<b>Júri simulado</b>	É uma simulação de um júri em que, a partir de um problema, são apresentados argumentos de defesa e de acusação. Pode levar o grupo à análise e avaliação de um fato proposto com objetividade e realismo, à crítica construtiva de uma situação e à dinamização do grupo para estudar profundamente um tema real.
<b>Painel</b>	É a discussão informal de um grupo de estudantes, indicados pelo professor (que já estudaram a matéria em análise, interessados ou afetados pelo problema em questão), em que apresentam pontos de vista antagônicos na presença de outros. Podem ser convidados estudantes de outras fases, cursos ou mesmo especialistas na área.
<b>Oficina (laboratório ou workshop)</b>	É a reunião de um pequeno número de pessoas com interesses comuns, a fim de estudar e trabalhar para o conhecimento ou aprofundamento de um tema, sob orientação de um especialista. Possibilita o aprender a fazer melhor algo, mediante a aplicação de conceitos e conhecimentos previamente adquiridos.
<b>Estudo do meio</b>	É um estudo direto do contexto natural e social do aluno, no qual o estudante se insere, visando a uma determinada problemática de forma interdisciplinar. Cria condições para o contato com a realidade e propicia a aquisição de conhecimentos de forma direta, por meio da experiência vivida.
<b>Ensino por pesquisa</b>	É a utilização dos princípios do ensino associados aos da pesquisa; concepção de conhecimento e ciência em que a dúvida e a crítica sejam elementos fundamentais; assumir o estudo como situação construtiva e significativa, com concentração e autonomia crescente; fazer a passagem de simples reprodução para um equilíbrio entre reprodução e análise.

Fonte: Adaptado de Anastasiou e Alves (2005).

#### d) Técnicas de ensino



A palavra técnica deriva do grego *technikós*, relativo à arte. Refere-se à arte material ou ao conjunto de processos de uma arte, maneira, jeito ou habilidade especial de executar ou fazer algo (ANASTASIOU; ALVES, 2005).

As técnicas desenvolvidas no interior das instituições escolares remetem aos processos de viabilização prática do ensino e pertencem à ordem do *como ensinar*. São consideradas meios para a consecução dos objetivos de ensino e para operacionalizar o fazer pedagógico (AZAMBUJA; SOUZA, 2011). Dessa forma, as técnicas de ensino correspondem a um procedimento qualificado, que está ligado à destreza, habilidade e jeito do professor em utilizar um conjunto de atividades e ações essenciais na construção de suas aulas.

As técnicas são também meios de dinamização das aulas e se sustentam na mediação, uma vez que se realizam no encontro entre a vivência do professor com o aluno, entre aluno e aluno e com o conteúdo da disciplina. Portanto, todas as atividades desenvolvidas na sala de aula estão arraigadas pelas técnicas. Lançamos mão das técnicas para acompanhar a frequência dos alunos, para realizar um trabalho em grupo, para avaliar o desempenho da aprendizagem etc. Podemos dizer com isso que as técnicas de ensino são constituídas também de particulares pessoais e refletem a maneira de ser de cada professor; cada um tem seu jeito e habilidades próprias de desenvolver o ensino.

Para além disso, as técnicas de ensino são elementos que compõem o processo pedagógico-escolar e estabelecem relações com a totalidade social; dispõem de uma autonomia relativa, estando subordinadas a outros componentes do referido processo. Em razão disso, toda técnica de ensino é tecida e envolvida por determinados ideais educativos. No entanto, não é a técnica que define o ideal educativo, mas o contrário. Assim, é possível usar uma projeção sem ser tecnicista. É possível a aula expositiva sem ser tradicional. O lugar que as técnicas ocupam num ideário pedagógico é que define sua própria constituição. Portanto, ela pode ser resgatada em conformidade a outro método



ou a outro ideário pedagógico (ARAÚJO, 2014).

Destarte, as técnicas de ensino tanto podem servir à dominação, como também, ao inverso, podem ser vistas como instrumento de emancipação (VEIGA, 2014). Cabe aqui lembrar que o processo de ensino não é neutro e as técnicas de ensino, enquanto intervenção, não estão isentas de intenções, de finalidades, de concepções, de ideais, de aspirações ou crenças.

Diante dessas considerações, é importante compreender as técnicas como um modo de fazer direcionado por diretrizes e orientações a partir de um ordenamento do ensino, implicando a recusa à improvisação. Por conseguinte, não pode ser compreendida fora de um contexto teórico-prático, de modo que não pode ser pensada sem prática, e nem praticada sem ser pensada. Por esse motivo, as técnicas de ensino “só adquirem significado quando referenciadas por um projeto político-pedagógico que expresse de qual escola estamos falando, a que ensino nos referimos, e por qual transformação social estamos lutando” (VEIGA, 2014).

Ao considerarmos uma concepção crítica, a adoção de técnicas de ensino extrapola seu caráter instrumental. Um professor adepto dessa concepção busca utilizar técnicas de ensino como meio para a aquisição do saber sistematizado, a reelaboração desse saber e a produção de novos conhecimentos. As técnicas de ensino podem sim assumir caráter transformador por intermédio da troca de experiências entre professor e alunos, numa relação dialógica (LOPES, 1991).

Aqui, é importante destacar que a escolha pelas técnicas de ensino decorre de uma tomada de posição do docente frente aos aspectos político-pedagógicos aqui apresentados. Cabe ressaltar, ainda, a imensa variedade de técnicas de ensino à disposição

da atividade docente. No entanto, devem ser utilizadas com intencionalidade e adequação às situações pedagógicas específicas.

Quanto às suas tipologias, as técnicas de ensino podem ser classificadas em relação à forma de participação do aluno durante a realização da técnica em conformidade com os objetivos, conteúdos, métodos e estratégias de ensino propostos.

**Figura 3:** Classificação das técnicas de ensino em relação ao envolvimento do aluno

<b>Técnicas individuais</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Centradas no estudo individualizado, se realiza no ritmo de cada aluno.</li><li>- Ex: aula expositiva, exercício, demonstração, estudo de texto, estudo dirigido, etc.</li></ul>
<b>Técnicas coletivas</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Valorizam a interação, os alunos aprendem em coletivo uns com os outros.</li><li>- Ex: discussões, debates, trabalhos em grupo, jogos, dramatização, trabalho com projetos, solução de problemas, seminários, etc.</li></ul>
<b>Técnicas mistas</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Combinação de atividades individuais e coletivas.</li><li>- Ex: métodos por descoberta, projetos de ação didática, etc.</li></ul>

Fonte: Adaptado de Rangel (2005).

Compreende-se então que as técnicas de ensino estão relacionadas com uma prática teoricamente referenciada e que sua função consiste em motivar o aprendizado, despertando o interesse dos alunos, incentivando-os aos estudos. Estas também podem contribuir para que o ensino torne a aprendizagem mais agradável e mais significativa, proporcionando uma maior integração entre os sujeitos do processo educativo. Em síntese, as técnicas de ensino são aliadas dos professores no processo de mediação da construção de aprendizagens substanciais para os alunos; são meios indispensáveis para a aquisição, reelaboração e produção do conhecimento.



## 2 AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

▼ Avaliar faz parte da natureza humana. Costumamos avaliar tudo à nossa volta inclusive nós mesmos. Criamos parâmetros próprios e atribuímos valores qualitativos, numéricos, subjetivos e decidimos se algo é bom ou ruim, se é grande ou pequeno, se é feio ou bonito, se a comida é saudável, se a temperatura é agradável; o fato é que estamos sempre a avaliar.

Avaliar de modo abrangente remete a apreciar, estimar, julgar, mensurar, considerar, calcular; o que significa determinar valor, reconhecer grandeza, intensidade, força etc. Porém, quando falamos em avaliação escolar, estamos nos referindo a uma tarefa didática específica: a avaliação decorrente do processo de ensino-aprendizagem<sup>1</sup>.

Libâneo (2006) define a avaliação realizada em sala de aula como componente do processo de ensino que, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, visa determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes.

Para Hoffmann (2009), a avaliação da aprendizagem é um processo de mediação, que se diferencia a partir da postura tomada pelo professor e tem por intenção promover melhores oportunidades de desenvolvimento aos alunos por meio de desafios intelectuais permanentes e de relações afetivas equilibradas.

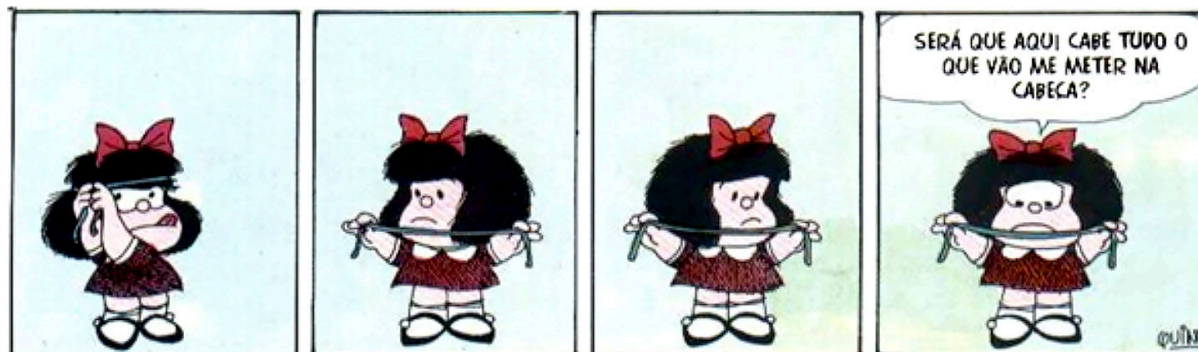
---

<sup>1</sup> Neste texto não tratamos da avaliação em larga escala realizada pelo Sistema Nacional de Educação. Restringir-mo-nos à avaliação da aprendizagem no contexto da sala de aula.

Segundo Luckesi (2011), o ato de avaliar a aprendizagem na escola é um meio de tornar os atos de ensinar e aprender produtivos e satisfatórios. Isso implica acompanhamento e reorientação permanente da aprendizagem, que se realiza através de um ato rigoroso de diagnóstico e reorientação tendo em vista a obtenção dos melhores resultados possíveis frente aos objetivos pretendidos.

Todavia, em análise da história da cultura escolar brasileira, observa-se que a escola pouco praticou a avaliação, mas sim, exames. Isso ocorre, segundo Hoffmann (2009), por termos sido, ao longo da história da educação brasileira, submetidos a exames. Desse modo, aprendemos a examinar e por senso comum continuamos a reproduzir essa prática.

**Figura 4:** Tirinha da Mafalda, autoria de Quino



A denominação “avaliação da aprendizagem” é recente, enquanto a história dos exames escolares é antiga. A cultura dos exames chegou às nossas escolas juntamente com as pedagogias jesuítica (Ratium Studiorum) e comeniana (Didática Magna) e permaneceu

oficialmente na nossa legislação até a LDB 4.024 de 1961, sendo o termo “exames escolares” alterado para “aferição do aproveitamento escolar” com a LDB 5.692 de 1971. Somente com a LDB 9.394 de 1996 insere-se a expressão “avaliação da aprendizagem” e determina-se que a avaliação seja contínua e cumulativa, e que os aspectos qualitativos prevaleçam sobre os quantitativos. Da mesma forma, os resultados obtidos pelos estudantes ao longo do ano escolar devem ser mais valorizados que a nota da prova final (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, Luckesi (2011) observa que nossa atual legislação educacional conseguiu assimilar as novas proposições sobre avaliar a aprendizagem, contudo nossa prática escolar ainda está bastante longe de consegui-la. O autor aponta três razões principais para justificar a resistência em relação à prática da avaliação: a razão psicológica (biográfica, pessoal), considerando que os professores foram educados com exames e geralmente repetem automaticamente a prática; a razão histórica, por sermos herdeiros do modelo pedagógico sistematizado no século XVI pelas pedagogias jesuítica e comeniana; e a razão social, por vivermos num modelo de sociedade excludente, na qual os exames expressam e reproduzem esse modelo. Já a avaliação implica um olhar incluyente mesmo diante de uma sociedade excludente; esse é o paradoxo.

**Quadro 2:** Características dos atos de examinar e avaliar

<b>Características</b>	<b>Exame</b>	<b>Avaliação</b>
------------------------	--------------	------------------

Temporalidade	Passado/ser pronto	Futuro/ser inconcluso
Realidade	Problema	Solução
Resultado	Produto final	Processual e final
Abrangência	Simplificada	Complexa
Desempenho	Pontual	Processual
Função	Classificatória	Diagnóstica
Consequência	Seletiva	Inclusiva
Participação	Antidemocrática	Democrática
Ato pedagógico	Autoritário	Dialógico

Fonte: Adaptado de Luckesi (2011).

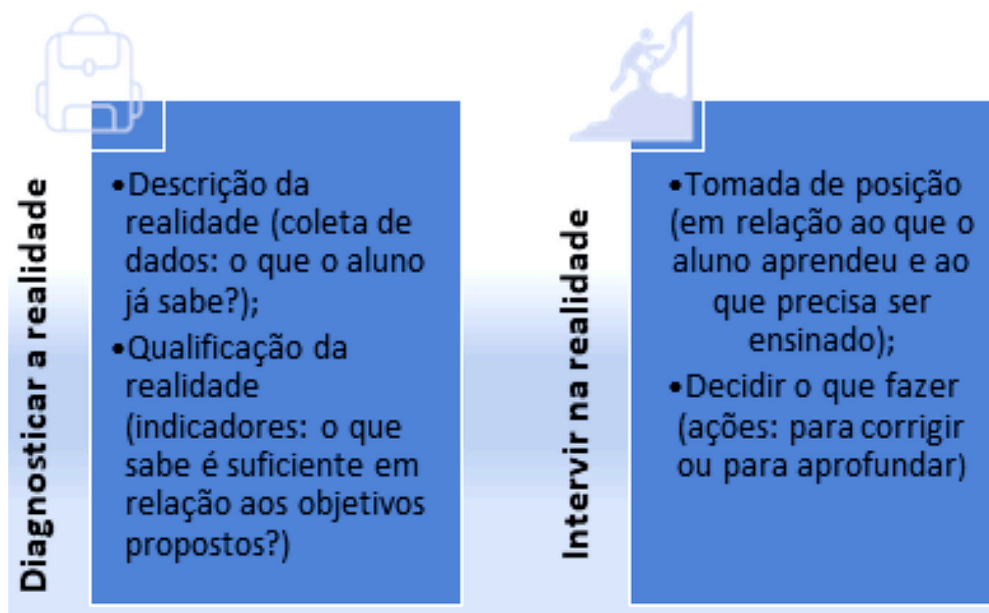
Como se pode observar, os exames são recursos mais adequados ao projeto pedagógico liberal. Para trabalhar com a avaliação, necessitamos de estar vinculados a um projeto pedagógico progressista, que compreende o estudante como ser histórico-social, inacabado e em processo, o que consiste na percepção do estudante como agente de sua formação e o docente como aquele que acolhe o educando, subsidia seus estudos e aprendizagens, confrontando-o e reorientando-o em suas buscas (LUCKESI, 2011).

Por conseguinte, a avaliação na atualidade, numa perspectiva crítica, precisa romper com a visão de avaliação como instrumento de controle, medo, recompensa e disciplinamento dos alunos e assentar-se numa perspectiva de prática pedagógica dialógica indispensável para acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem.


De acordo com Luckesi (2011), para superarmos a visão dos exames e praticarmos a avaliação da aprendizagem, não devemos nos esquecer de que a avaliação, enquanto

componente do ato pedagógico, precisa ser planejada a fim de que possa, com clareza, analisar se os resultados previstos foram atendidos. O planejamento da avaliação se faz necessário para que se possa acompanhar intencionalmente o desenvolvimento do processo de aprendizagem, o que, para o autor, implica dois processos articulados e indissociáveis: diagnosticar e intervir.

**Figura 5:** Componentes do ato de avaliar a aprendizagem



Do ponto de vista prático, a avaliação requer um ritual de procedimentos que inclui o planejamento, elaboração, aplicação e análise dos instrumentos de coleta de dados



sobre a aprendizagem; definição dos momentos em que cada instrumento será aplicado e quais critérios servirão de parâmetro para a correção; comparação dos resultados obtidos com os objetivos de aprendizagem pretendidos; devolução dos instrumentos, dando retorno para que o estudante perceba onde precisa intensificar seus estudos; registro da qualidade do aprendido por meio de relatos, conceitos, notas, autoavaliação; e reorientação da aprendizagem no sentido das ações futuras.

Em relação aos instrumentos avaliativos, há sempre dúvidas sobre quais instrumentos seriam mais adequados na perspectiva da avaliação da aprendizagem. Conforme Luckesi (2011), os educadores podem utilizar todos os instrumentos avaliativos e técnicos de que dispomos hoje, contanto que a leitura e interpretação dos dados colhidos por esses instrumentos sejam feitas sob a ótica da avaliação, que é diagnóstica. O que de fato vai distinguir o ato de avaliar do ato de examinar não são os instrumentos utilizados para coletar os dados, mas, sim, o olhar que se terá sobre os dados obtidos: o exame classifica e seleciona, a avaliação diagnóstica e inclui.

Como se pode ver, a avaliação da aprendizagem escolar é uma tarefa complexa que não se dissocia do processo pedagógico como um todo e nem se resume à realização de provas e atribuição de notas; ela cumpre funções didático-pedagógicas, de diagnóstico, acompanhamento, qualificação e reorientação da aprendizagem, especialmente em relação às dificuldades apresentadas pelos estudantes.

Para ampliarmos nossa compreensão acerca da resignificação desse componente do ato pedagógico, apresentamos, a seguir, algumas funções da avaliação e suas contribuições para orientar o processo de ensino-aprendizagem nas suas diferentes etapas.

**Figura 6:** Funções da avaliação da aprendizagem


<b>Função Dialógica</b>	<b>Função Dignóstica</b>	<b>Função Processual</b>	<b>Função Formativa</b>	<b>Função Somativa</b>
Professor e aluno como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem; relação mútua.	Identificar o nível de conhecimento dos alunos como ponto de partida de ensino.	Aprendizagem ocorre em constante movimento; prioriza a qualidade e avanço do aprendizado.	Consciência do seu próprio processo de construção do conhecimento; determina o alcance dos objetivos.	Resultado referente ao conjunto de saberes construídos em um período letivo; valoriza a coleta sistemática de dados.

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020.

À vista dessas funções, os procedimentos para realizar a avaliação da aprendizagem na sala de aula se articulam com as abordagens teórico-metodológica e técnico-metodológica que o docente adota em sua prática e têm a ver diretamente com suas concepções de ensino-aprendizagem. Por outro lado, há de se reconhecer que, embora a escola continue a praticar uma avaliação presa a resultados finais, é preciso superar a fase da crítica aos modelos existentes e encontrar saídas para a complexa avaliação da aprendizagem, de forma que todos os alunos possam ser beneficiados, mesmo em meio à grande diversidade social existente e bem presente na sala de aula (HOFFMANN, 2009).

Nesse sentido, Luckesi (2011) aponta que o trânsito da prática dos exames para a prática da avaliação da aprendizagem exige compreensão teórica e investimento em novas práticas. Isso corrobora a discussão levantada no decorrer desta disciplina sobre a importância da formação permanente do educador com o intuito de aprofundar os estudos dos referenciais teóricos e técnicos, visando ultrapassar uma prática intuitiva.

Em suma, cabe ressaltar que para praticarmos a avaliação da aprendizagem não precisamos deixar de lado os instrumentos de coleta de dados que usualmente já



utilizamos; precisamos, sim, melhorá-los e ressignificá-los, na perspectiva da avaliação e não do exame, considerando todas as suas funções. Vimos também que o ato de avaliar inclui, acolhe o educando com suas dificuldades e potencialidades e oferece suporte para seu desenvolvimento. Por último, compreendemos que a avaliação é uma prática rigorosa de acompanhamento sucessivo da aprendizagem, permitindo reconhecer o que o educando já sabe e aquilo que ainda precisa aprender, para, então, intervir.

Aqui, chegamos ao final da nossa disciplina. Esperamos ter contribuído de modo significativo com sua formação e que, a partir dos conhecimentos construídos pelo campo da didática, você possa levar para a sua experiência docente a alegria e o gosto de um fazer teoricamente referendado, situado em bases críticas e historicizadas, e consciente da dimensão que exerce uma função socialmente necessária.



# Atividade integrada

▼ Dentre as estratégias de ensino-aprendizagem apresentadas no **Quadro 1**, escolha uma que já tenha vivenciado (como docente ou estudante) e relate como foi a experiência, enfatizando os aspectos facilitadores e/ou dificultadores da aprendizagem, os procedimentos utilizados para a sua execução, os conteúdos abordados, se foi utilizada como instrumento de avaliação da aprendizagem, etc. Em seguida, eleja, entre elas, uma estratégia que nunca utilizou nas suas aulas, mas que tenha desejo de experimentar com os estudantes, e faça uma projeção por escrito de como realizaria uma aula utilizando a estratégia de ensino escolhida. De acordo com as orientações do professor da disciplina, socialize seu relato junto aos colegas.

## Questões norteadoras para o relato:

- 1) Em relação à estratégia vivenciada:
  - a) Apresente o nome da estratégia.
  - b) Você vivenciou-a na condição de docente ou estudante?
  - c) Registre como ocorreu o desenvolvimento dessa experiência.
  
- 2) Em relação à estratégia que pretende utilizar:
  - a) Apresente o nome da estratégia.
  - b) O que você considerou para escolher essa estratégia?
  - c) De que modo essa estratégia otimiza o processo de ensino-aprendizagem?
  - d) Como e em qual contexto didático pretende desenvolvê-la?

# Síntese da aula

- ▼ Nesta última aula da disciplina Didática na Educação Profissional, tivemos a oportunidade de revisitar os componentes didáticos do ensino, especificando os procedimentos didáticos e a avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Vimos que esses componentes dão sustentação à prática educativa, sendo sistematizados pelo planejamento de ensino que norteia a execução do ato pedagógico. Este requer a capacidade de combinar objetivos, conteúdos, métodos, estratégias e técnicas de ensino, tendo em vista avaliar se as finalidades do processo de ensino-aprendizagem foram alcançadas. Além dos elementos que integram os procedimentos de ensino, aprendemos sobre as bases conceituais da avaliação e da necessidade de se implementar, na escola, uma cultura da avaliação da aprendizagem de modo a superar a cultura dos exames.

# Leituras complementares

- ▼ Para complementar sua leitura sobre avaliação da aprendizagem, visite o blog do professor Cipriano Carlos Luckesi e confira a entrevista Considerações gerais sobre a avaliação no cotidiano escolar. Disponível em: <http://luckesi.blogspot.com/> Acesso em: 14 jul. 2020.

# Avaliação de aprendizagem

- ▼ 1) Estudamos que os procedimentos didáticos envolvem escolha metodológica, definição de método, estabelecimento de estratégias e seleção de técnicas de ensino condizentes com uma abordagem pedagógica. Em análise à sua prática docente, como você costuma estruturar metodologicamente as suas aulas?
  
- 2) A partir dos referenciais da avaliação da aprendizagem estudados, elenque algumas práticas pedagógicas que possam ser adotadas para a superação da cultura dos exames e implementação de uma cultura avaliativa na escola.
  
- 3) Agora que aprofundamos os estudos sobre os componentes didáticos do ensino, vamos praticar! Escolha um tema da sua área de atuação e elabore um plano de aula constituído pelos componentes didáticos e as orientações trabalhados nas aulas 7 e 8.

# Referências

- ▼ ANASTASIOU, L.; ALVES, L. P. (orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**. 5. ed. Joinville: Editora Univille, 2005.
- ARAÚJO, José Carlos Souza. Do quadro-negro à lousa virtual: técnica, tecnologia e tecnicismo. *In*: VEIGA, I. P. A. (org.). **Técnicas de ensino**: novos tempos, novas configurações. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2014. p. 17-48.
- AZAMBUJA, Jorcelina Queiroz; SOUZA, Maria Letícia Rocha de Souza. O estudo de texto como técnica de ensino. *In*: VEIGA, I. P. A. (org.). **Técnicas de ensino**: por que não? 21. ed. Campinas: Papyrus, 2011. p 49-66.
- BRASIL. **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 17 jun. 2020.
- HAYDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2006.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 32. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- LIB NEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- LOPES, Antônia Osima; et al. **Técnicas de ensino**: aula expositiva: superando o tradicional. Campinas: Papyrus, 1991.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

NUNES, Maria Fernandes. As metodologias de ensino e o processo de conhecimento científico. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 9. , jan./dez. 1993. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40601993000100008](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601993000100008). Acesso em: 03 jul. 2020.

PASSAMAI, Maria Hermínia Baião. **Didática**. UFES: Secretaria de Ensino a Distância, 2011. Disponível em: <http://acervo.sead.ufes.br/arquivos/didatica-pedagogia.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2020.

PETRUCCI, Valéria Bezerra Cavalcanti; BATISTON, Renato Reis. Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade. In: PELEIAS, Ivam Ricardo (org.). **Didática do ensino da contabilidade**. São Paulo: Saraiva, 2006.

RANGEL, Mary. **Métodos de ensino para aprendizagem e dinamização das aulas**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2005. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, I.P.A. (org.). **Técnicas de ensino: por que não?** 21. ed. Campinas: Papirus, 2014. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).