

A DIDÁTICA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: UMA ANÁLISE DOS ENDIPES 2004 E 2006

DIDACTIS FROM A CULTURAL-HISTORICAL PERSPECTIVE: AN ANALYSIS OF 2004 AND 2006 NATIONAL MEETINGS OF DIDACTICS AND TEACHING PRACTICE

Luciana Figueiredo Lacanallo¹
Diene Eire de Mello Bortotti de Oliveira²
João Luiz Gasparin³
Nerli Nonato Ribeiro Mori⁴

Recebido para publicação em 13/08/2008

Aceito para publicação em 27/05/2009

RESUMO

A integração entre teoria e prática tem constado da pauta de interesses e discussões na área da educação. A fim de analisar como a Didática vem promovendo essa integração, tomamos como referência os trabalhos do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Endipe – dos anos 2004 e 2006. Sua primeira edição foi em 1982, com a participação de apenas 60 profissionais da educação, objetivando revisitar os conteúdos da Didática e Prática e Ensino. Atualmente é um dos maiores eventos do país a discutir a produção científica na área de educação. Este artigo pretende identificar em que medida a perspectiva histórico-cultural tem-se manifestado nos trabalhos dos dois referidos Endipes. Neles têm ganhado força as pesquisas nesta perspectiva, embora o acesso aos seus materiais seja recente no país. Nossa pesquisa busca ainda reconhecer se tais publicações trazem uma orientação pedagógica ao professor, no sentido de intervir na realidade com base nessa linha de ação. O trabalho se justifica na medida em que se preocupa com a Didática, enquanto objeto de estudo, que tem como foco a formação de professores em sua multiplicidade de relações, sem perder sua essência e assegurando que a relação entre teoria e prática se consolide. A análise dos trabalhos demonstrou que apenas 4% deles, em média, apresentam orientações metodológicas ou sistematizações para a ação docente. Isso indica que a Didática pode estar deixando em segundo plano a preocupação com a sistematização do trabalho do professor. Portanto, fica evidente a necessidade da aproximação entre teoria e prática, a fim de se criar condições para a estruturação do fazer docente e contribuir, de forma expressiva, com a melhoria do sistema educativo.

Palavras-chave: Didática. Vigotski. Teoria histórico-cultural. Prática pedagógica.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual de Maringá, PR – llacanallo@ig.com.br

² Doutoranda do Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual de Maringá e docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, PR – diene.eire@uel.br

³ Docente do Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual de Maringá, PR – gasparin01@brturbo.com.br

⁴ Docente do Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual de Maringá, PR – nrmori@uem.br

ABSTRACT

Integration between theory and practice has been the focus of discussions in the educational area. Aiming to analyze how Didactics has been promoting this integration the Endipe papers (National Meetings of Didactics and Teaching Practice) between 2004 -2006 were analyzed. Endipe was the focus of the analysis as it is the most important event involved in the discussion of scientific production in education. This article intends to identify to what extent the historical-cultural perspective has been presented in papers in the last two Endipes. The research, in this perspective, has been strengthened through those works, although the access to the materials has been available only recently. This research attempts to find out whether such published papers bring pedagogical advice to teachers to help them change reality according to the cultural-historical perspective. The analysis of the papers showed that on average only 4%, present methodological advice or any kind of systematization to teachers' job. That indicates that Didactics may be giving low priority to teachers' work. Therefore, there is necessary to attempt to put theory and practice closer to one another so that it would create the conditions to strengthen teachers' role and consequently improve of the whole education system.

Keywords: Didactics, Vigotski, Historical-cultural Theory, Pedagogical Practice.

Introdução

A Didática, enquanto área de conhecimento que estuda a teoria e prática do fazer docente, vem se preocupando com pesquisas em vários campos do conhecimento, tendo objetos dos mais heterogêneos ao longo das últimas décadas no Brasil.

Segundo Pimenta (1999), a Didática tem como objeto de estudo o ensino, enquanto prática social complexa que relaciona, ao mesmo tempo, temas clássicos da área, como conteúdos, metodologias, avaliação, relação professor-aluno, com a profissionalidade docente e os múltiplos problemas sociais da contemporaneidade, procurando a melhoria da qualidade da aprendizagem e do ensino. Assim, de acordo com a autora, para que a Didática processe avanços teóricos, é necessário sua re-significação.

Para que a re-significação aconteça, o ensino de Didática deve desmistificar a ideia de neutralidade que, ao longo dos anos, caracterizou o ensino. É preciso compreender que, na educação, as relações pedagógicas são historicamente determinadas pelos homens. Como afirma Saviani (2003), existe sempre uma intencionalidade na educação a fim de que, por meio dos conhecimentos, ideias, valores, conceitos

e atitudes, a humanidade se constitua e encontre formas adequadas para atingir seus objetivos e atender as suas necessidades.

Portanto, toda prática pedagógica precisa ser contextualizada e historicizada a fim de que forneça subsídios para se repensar a Didática e se passar a compreendê-la sob o prisma de transformação social.

Entendemos que a Didática tem papel fundamental enquanto área da Pedagogia que se preocupa com a sistematização do trabalho docente. Para melhor compreender a relação entre teoria e prática na produção do conhecimento em Didática, tomamos o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Endipe –, como referência para o presente trabalho. Tal evento teve sua primeira edição em 1982, com a participação de apenas 60 profissionais da educação. O objetivo do primeiro encontro foi revisitar os conteúdos da Didática e da Prática de Ensino. Atualmente é um dos maiores eventos do país a discutir a produção científica na área de educação. Ao consultarmos os anais dos Endipes de 2004 e 2006, percebemos, com clareza, a multiplicidade de objetos, enfoques, aspectos e também aportes teóricos adotados didaticamente.

A educação, enquanto uma microestrutura que faz parte do processo histórico-social, também está sujeita às teorias e pesquisas que a influenciam em determinados períodos, tendo ou não maior repercussão no meio acadêmico. Ao analisar os anais dos dois Endipes, é possível identificar que alguns autores ou grupo de pesquisadores de determinada linha teórica aparecem, com certa frequência, em boa parte dos trabalhos. Por outro lado, autores que foram lidos e utilizados como referências em determinado período histórico acabam não tendo relevância em outra época. Para Wachowicz (2004), a vasta produção científica em Didática e Prática de Ensino, no Brasil das duas últimas décadas, está em livros, artigos, relatórios de pesquisas, nas nossas bibliotecas, livrarias e editoras.

Para conduzir esta discussão sobre como a Didática vem promovendo a integração teoria-prática, tomamos como referência os trabalhos dos Endipes 2004 e 2006.

Saliente-se que os referidos encontros constituem eventos específicos da área de Didática e Prática de Ensino. Podemos, no entanto, indagar: até que ponto ainda hoje precisa-se discutir assuntos voltados para a Didática? Para quê? Esses questionamentos nos fazem considerar que alguns aspectos didáticos vêm sendo distorcidos e até desprezados em meio a tantas transformações históricas.

Diante dessa problematização, o objetivo da pesquisa foi identificar a presença da perspectiva histórico-cultural nos trabalhos apresentados nos dois Endipes (2004 e 2006), buscando verificar se tais estudos trazem uma orientação pedagógica ao professor, no sentido de intervir na realidade com base na perspectiva estudada. A presente pesquisa faz parte do Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento, Aprendizagem e Educação da Universidade Estadual de Maringá-PR.

Dimensões da Didática: algumas considerações

Quando, num primeiro momento, se pensa no conceito de Didática, precisamos nos remeter a 1553, com Comênio. O educador tcheco escreveu o livro **Didática Magna**, no qual definia Didática como sendo a arte de ensinar tudo a todos. A história da Didática se confunde com as áreas da filosofia,

da ética, da sociologia, da política e da psicologia. Seu desmembramento em uma área conceitual e metodológica própria acabou levando-a privilegiadamente para a dimensão técnica do fenômeno educativo, o “como fazer” do processo pedagógico, o que reduziu as discussões em torno das especificidades e do objeto de estudo da própria Didática.

Didática como arte de ensinar é bastante conhecida por todos, mesmo por aquelas pessoas que a desconhecem enquanto área do saber, enquanto conceito científico ou mesmo enquanto história de um campo de conhecimento já bastante discutido e explorado. As pessoas, desconhecendo a essência da área, costumam apontar e dizer: “Aquele professor não tem didática”.

Essa afirmação refere-se a um tipo de professor que não sabe ensinar; não domina os métodos e técnicas de ensino; não possui habilidades de comunicação e nem mesmo sequência e organização do seu trabalho durante o processo de ensino e aprendizagem. Refere-se àqueles professores que não dominam a arte de ensinar. Mas qual seria a verdadeira essência da Didática? Qual é o seu específico objeto de estudo?

Vários pesquisadores brasileiros fazem uma retrospectiva histórica da Didática, buscando analisar a ênfase dada, em cada período, para a educação nacional. Marilda Silva (1995), em sua obra **Controvérsias da Didática**, realiza um estudo tomando como referência a década de 1980, destacando principalmente os movimentos ligados à Anped e ao Endipe, enquanto Veiga (1991), de forma clara e sucinta, descreve a Didática como disciplina e campo do saber.

Ao fazer uma breve retrospectiva histórica da Didática, Veiga (1991), observa que, de 1945 a 1964, passamos por períodos de predomínio de novas ideias educativas, principalmente nos anos 60, sob a égide a Pedagogia Tecnicista. Este período foi marcado pela perspectiva ingênua da neutralidade científica, adotando como preocupação básica a eficiência e eficácia do processo de ensino. Foram inúmeros os trabalhos dedicados à crítica da função da escola como mera reprodutora e ao papel do professor como um executor de objetivos instrucionais e estratégias de ensino e avaliação, especialmente após a abertura política no Brasil a partir de 1974. Temos presenciado trabalhos de pesquisa que, em sua grande maioria, apresentam denúncias em re-

lação ao sistema educacional, ao papel da escola e, principalmente, ao trabalho do professor. As teses e dissertações na área de educação, a partir da segunda metade dos anos 80, discutem sobre aquilo que a escola e o professor não fazem, os conteúdos que os professores não dominam, assumindo um caráter de denúncia e crítica.

Apesar de a crítica e a denúncia serem mais acentuadas nos anos 80, é possível perceber o quanto esta tendência continua presente nas produções científicas atuais.

Veiga (1999) aponta que, de um lado, a teoria crítico-reprodutivista contribuiu para acentuar uma postura de pessimismo; por outro lado, a atitude crítica passou a ser exigida pelos professores e alunos.

Se os estudos críticos levantaram e analisaram inúmeros problemas da escola brasileira, também contribuíram, de certa forma, para obscurecer o verdadeiro sentido da Didática. Boa parte dos estudos na área acabou por apenas assinalar os problemas e não apontar caminhos, ou seja, tem-se a impressão que sabemos o que não queremos, mas ainda não temos clareza do que queremos, e como fazê-lo.

Entendemos que a Didática deva, neste momento e com novas perspectivas, ir além da denúncia, apontar alternativas de ensino que possam possibilitar a aprendizagem crítica dos alunos, na busca do saber sistematizado, de forma a contribuir com um novo fazer. Pensa-se aqui na formação do professor, profissional que, de acordo com Libâneo (2001), deve estar comprometido com o trabalho docente, tendo atitudes críticas em sala de aula para orientar, propor, guiar os conteúdos, incentivando a participação dos alunos. Segundo o autor, isso será possível a partir do bom preparo do professor, de seu domínio dos conteúdos, bem como das formas de transmiti-los, já que só assim poderá contribuir para a transformação do mundo social.

Todavia, em função das críticas, oriundas do período tecnicista, de que a Didática não passava de um receituário de forma acéfala, grande parte dos programas de disciplinas e as obras da área acabaram se restringindo a uma dimensão política, teórica, sociológica e filosófica. As análises e discussões podem não estar contribuindo com todas as suas possibilidades para a formação de professores, porque esses professores compreendem o ponto de vista teórico das discussões, mas não conseguem

materializá-las na prática docente. Uma das hipóteses para a existência deste distanciamento entre teoria e prática seria a escassez de estudos e pesquisas que apontem o como fazer, sem o medo de se transformar em receitas vazias. Libâneo (2001) destaca alguns problemas e precariedades na formação dos professores, dentre eles, o fosso existente entre o discurso teórico e prático. Esse fosso faz com que os saberes produzidos pelos pesquisadores e as produções acadêmicas não atinjam e nem modifiquem a prática dos professores. Com isso, a prática docente, ao longo dos tempos, não é, de fato, modificada; o que se acrescenta são pressupostos ou termos advindos de certos modismos que caracterizam a educação em determinados momentos.

Nós, professores de Didática, éramos vistos (se ainda não somos) como os professores que se preocupavam com o fazer, sem referencial teórico. Com base nesta crítica, boa parte dos programas de curso passaram a defender a migração para o polo político e não mais técnico, pois a própria palavra técnica passou a ser “pejorativa”, dado o período de ênfase tecnicista na educação ter sido tão criticado pela literatura acadêmica.

Sob outro ângulo, Gauthier (2007) constata que se pensou durante muito tempo, e muitos, sem dúvida, ainda pensam assim, que ensinar consiste apenas em transmitir um conteúdo a um grupo de alunos. Dessa forma, acredita-se que quem sabe ler, quem sabe química, pode facilmente ensinar essa matéria. Nesse sentido, o saber necessário para ensinar se reduz unicamente ao conhecimento do conteúdo.

Para Silva (1995), o processo de ensinar e aprender efetivado em sala de aula é permeado pelas relações sociais ou intersubjetividades e, levando em conta que se ensina por meio alguma técnica e que esse processo se efetiva em um dado tempo histórico, então, de alguma forma, as dimensões humana, técnica e política estão presentes no ato pedagógico.

Nos últimos anos, têm ganhado força no Brasil as pesquisas que se situam na perspectiva histórico-cultural, embora o acesso aos materiais dessa linha de pensamento seja recente no país e, segundo Sforzi (2003, p.26), esses materiais sejam “vinculados quase que exclusivamente às obras de Vygotsky, principalmente *Pensamento e Linguagem e Formação Social da Mente*”. Essas pesquisas,

orientadas pelo ideário marxista, manifestam-se no âmbito educacional sob a influência das teorias de Vigotski como seu maior representante. Todavia, sabe-se da relevância dos trabalhos de parceiros e de seguidores de Vigotski, tais como Leontiev, Luria e de outros “que se ocuparam de modo direto da aprendizagem escolar, como Elkonin, Galperin, Davydov”, cujos trabalhos ainda “não são de fácil acesso aos educadores brasileiros”. (SFORNI, 2003, p. 26).

Constata-se que boa parte dos estudos com este enfoque tem-se caracterizado como discussões quase que exclusivamente teóricas, sem realizar uma profunda análise sobre o fazer docente pautado pela perspectiva histórico-cultural.

Este estudo se justifica à medida que se preocupa com a Didática, enquanto objeto de estudo, que tem como foco a formação de professores em sua multiplicidade de relações, sem perder sua essência que nada mais é que a relação entre teoria e prática. São na verdade os métodos os caminhos que materializam as concepções de ensino. A escolha do professor por uma ou outra metodologia, no seu fazer, pressupõe uma visão de mundo, de educação e do seu ato docente, enquanto ato político.

A presente pesquisa partiu do pressuposto de que o Endipe, como o encontro de Didática e Prática de Ensino, se consolida enquanto o maior evento da área com vasta produção científica. Até o momento, 14 encontros nacionais ocorreram, o que de certa forma é uma grande referência para estudantes e pesquisadores da área da educação e mais especificamente da Didática.

No intuito de dar conta do objetivo pretendido, realizamos uma busca nos anais dos Endípes de 2004 e 2006, nos quais constam os trabalhos apresentados. Optamos por investigar como vem se apresentando a relação teoria-prática na perspectiva histórico-cultural, pois acreditamos que esta perspectiva é a que melhor responde às necessidades educacionais do momento, levando em conta as dimensões de homem e de sua estrutura e desenvolvimento. Como necessidade metodológica, limitamo-nos aos estudos de Vigotski. De acordo com Sguarezi (2005), a teoria histórico-cultural teve seu início no período da Revolução Socialista Russa em 1917, como resposta aos problemas que esse povo vivia naquele momento.

A psicologia soviética organizou o sistema psicológico cuja base teórico-metodológica era a dialética marxista-leninista que tinha como fundamentos, entre outros, o princípio do desenvolvimento da psique como um fato histórico social, e o princípio da unidade teoria e prática, sendo que sua matriz epistemológica aponta que as transformações humano-materiais implicam mudanças da mente, nas funções psicológicas superiores. (GASPARIN, 2008).

Muitos anos depois, essa teoria chega ao Brasil, ganhando vários adeptos. No entanto, considerando a grande circulação das ideias de Vigotski no meio acadêmico nas duas últimas décadas, suas concepções ainda são utilizadas de forma descontextualizada da prática do professor, ou ainda ficando no plano teórico, com poucas repercussões no trabalho de sala de aula..

Tendo em conta essa situação, realizamos um levantamento a fim de comprovar a hipótese do grupo de trabalho. Ao fazermos o levantamento das informações, deparamo-nos com as várias formas de escrita do nome do autor (Vygotski, Vigotski, Vygotsky e Vigotsky). Percebemos, ainda, que em alguns casos, o nome aparece de duas formas diferentes no mesmo artigo. No entanto, nossa intenção não é discutir as questões de tradução, mas demonstrar que, apesar dos inúmeros trabalhos, carecemos de sistematizações para que o professor possa compreender como as teorias podem se materializar na prática docente.

No Endipe de 2004, ocorrido na Pontifícia Universidade Católica de Curitiba, PUCPR, constam nos anais 943 trabalhos, entre painéis e pôsteres. Ao fazermos o levantamento desta vasta produção gestada nos meios acadêmicos do país, constatamos que 232 trabalhos apresentam o referencial teórico de Vigotski. No entanto, confirmando parcialmente nossa hipótese inicial, verificamos que desses 232 apenas 51 trazem algumas orientações didáticas ou apontamentos ao trabalho docente. E considerando-se o total geral dos 943 trabalhos apresentados, observa-se que somente cerca de 5% deles apresentam contribuições relacionadas com a atividade do professor.

Tabela 1 - Endipe 2004

	VYGOTSKI	VIGOTSKI	VYGOTSKY	VIGOTSKY	TOTAL
Artigos em que aparece o referencial do autor	23	40	135	34	232
Artigos em que aparecem orientações ao trabalho didático do professor	01	07	35	08	51

Já no Endipe de 2006, realizado na Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, no Recife, foram aprovados 1442 trabalhos dentre os quais 175 citavam a perspectiva histórico-cultural e apenas 45, ou seja, em torno de 3% do total de trabalhos apresentados, trazem orientações práticas direcionadas ao trabalho do professor.

Tabela 2 - Endipe 2006

	VYGOTSKI	VIGOTSKI	VYGOTSKY	VIGOTSKY	TOTAL
Artigos em que aparece o referencial do autor	4	8	113	50	175
Artigos em que aparecem orientações ao trabalho didático do professor	01	03	31	10	45

Embora estes números possam não ser exatos, em razão das diversas formas de grafia do nome de Vigotski, percebemos o interesse em discutir os elementos e princípios teóricos da perspectiva histórico-cultural. Entretanto, quando consideramos o valor pouco expressivo – em média 4% nos dois Endipes – das pesquisas que os aproximam do trabalho em sala de aula, constatamos que o distanciamento é evidente.

Tratando desse modo os saberes e discussões, sem apresentar orientações didáticas claras e sistematizadas para o docente e atribuindo-se a ele a responsabilidade de articular a teoria à prática, pode-se, segundo Chevallard (1991), não se alterar, com estas complementações, o núcleo duro dos professores, ou seja, as crenças e valores enraizados em sua própria epistemologia, configurando-se tais componentes como obstáculos.

Segundo Bachelard (1996), os obstáculos epistemológicos podem impedir a aquisição e produção do conhecimento científico tanto por parte dos alunos quanto dos professores, já que se tem

a crença de que este conhecimento é absoluto e permanente. Precisa-se romper e substituir tal crença e reconhecer que esse conhecimento é transitório e aproximado.

Chevallard (1991) destaca que esse núcleo pode ser afetado quando se promover a transposição didática, a aplicação dos conhecimentos acadêmicos na prática educativa, o que implica seleção, reorganização e legitimação dos conteúdos a serem ensinados pelo grupo social em foco. Assim, representantes do ensino e da sociedade definem os conteúdos

que podem e devem ser ensinados pela instituição de acordo com as necessidades histórico-sociais. Neste processo, devem ser explicitados os caminhos práticos que orientarão o fazer docente. Somente

este movimento, como um todo, é capaz de fazer frente à discussão meramente técnica e naturalizada a que se reduz a abordagem didática dos conteúdos escolares.

Mas, quando não se chega a esta transposição, criam-se reducionismos que impedem a compreensão do processo pedagógico. Libâneo (2001) ressalta que com esse reducionismo de saberes, os professores acabam favorecendo atitudes de ceticismo entre os alunos e entre si mesmos, atitudes que empobrecem o próprio saber docente e provocam a “ridicularização da profissão”. Pimenta (1999) afirma que para formar bons professores é preciso que os saberes da ciência da educação se convertam em saberes pedagógicos e colaborem na resolução de problemas e embates presentes no cotidiano escolar. É preciso, de acordo com Libâneo (2001), que as discussões desses temas sejam associadas ao campo conceitual da Pedagogia e da Didática a fim de que se evite o empobrecimento dos saberes.

Considerações Finais

As questões levantadas neste estudo revelam que o Endipe também se influenciou, assim como outros encontros e produções científicas de Educação, por uma tendência de crítica e denúncia, reduzindo o papel da Didática enquanto área de saber e pesquisa que tem como uma de suas dimensões a preocupação com a sistematização do trabalho docente.

Isso nos permite reconhecer a necessidade de que a Didática avance em seus conhecimentos além da dimensão técnica, pois sabemos que o fazer docente apresenta complexidade. Tal complexidade só poderá ser entendida a partir da relação direta entre teoria e prática, do fazer e do refletir, e isso deve ser assumido pela comunidade educativa como um todo. Ao assumir esta relação, estar-se-ia colaborando para que o objeto da Didática não fosse colocado em segundo plano, bem como se estaria promovendo uma melhoria no ensino. Parafraseando Cunha (2006), é possível discutir a ideia de uma epistemologia da prática que não se identifica com praticismo inconsequente, facilmente criticado pela possibilidade de constituir-se afastado da teoria.

Os conhecimentos didáticos devem aproximar teoria e prática podendo assim favorecer a melhoria da formação docente e da prática pedagógica como um todo. Para Libâneo (2001), sem uma revisão significativa nesta área, a implantação de mudanças nas práticas pedagógicas, com um sentido crítico e científico, é quase impossível. O que se tem percebido é que os discursos e as representações dos professores sobre o processo ensino-aprendizagem vêm reproduzindo modismos pedagógicos sem embasamento teórico consolidado.

É preciso que se busque promover a produção e transmissão de saberes com qualidade e, nessa busca, a Didática torna-se indispensável, pois se sabe que o conhecimento escolar depende de diversos fatores, relacionados a ela, especialmente a formação dos professores. A formação dos professores tem sido precária no âmbito pedagógico, cultural e conceitual, o que proporciona uma visão ingênua e fragmentada diante da profissão docente e seu papel social (LIBÂNEO, 2001).

Num momento em que as instituições educativas valorizam tanto a organização da aula, torna-se impossível não associar tal discussão às figuras do

professor e alunos. O professor que trabalha diretamente em sala de aula é, antes de qualquer outro, o profissional que concretiza o projeto pedagógico de sua instituição educativa ou de seu curso. Essa concretização se dá *como* e resulta *de* uma *relação pedagógica* entre professor e alunos, mediada pelos conhecimentos, que não pode ocorrer simplesmente com a aplicação de um conjunto de técnicas isoladas. A relação pedagógica é um conjunto de relações humanas, sociais, históricas e profissionais que se estabelecem entre o professor, o aluno e o conhecimento (VEIGA, 2008).

De acordo com Silva (1995), os movimentos em torno da Didática procuraram, conscientemente ou não, levantar questões de cunho epistemológico, mas nesse exercício não conseguiram furtar-se a embaraços de natureza também epistemológica em virtude da imprecisão ou até ausência dos fundamentos teórico-metodológicos que o orientaram.

Diante dessas considerações, fica evidente a necessidade da aproximação entre teoria e prática, a fim de se criarem condições para estruturação do fazer docente, contribuindo de modo expressivo com a melhoria do sistema educativo.

A didática escolar somente terá sentido nos ambientes educativos – principalmente naqueles moldados pela sociedade capitalista – se o ato educativo, em toda a sua amplitude, acontecer de forma concreta e contextualizada, ou seja, em função de suas próprias contradições. Esse propósito caracteriza a didática escolar como histórica e dialética. Assim, a validade da natureza e da função da didática escolar reside em sua capacidade de superar e temporalizar o ato educativo, conforme a dialeticidade das circunstâncias político-culturais. (RAYS, 2008)

Entendemos que a teoria histórico-cultural, à medida que fundamenta a ação docente e indica os caminhos práticos de sala de aula, constitui-se, para os educandos, uma proposta significativa e confiável de elaboração dos conhecimentos científicos na perspectiva de se tornarem agentes eficazes de transformação social.

Referências

- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- CANDAU, Vera M. (Org.) **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.
- _____. **A didática em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.
- CHEVALLARD, Y. Por que transposição didática? In: CHEVALLARD, Y. **A transformação didática**. Grenoble: La pensée Sauvage, 1991.
- COMENIUS, Joan. Amós. **Didática magna**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- CUNHA, Maria Isabel. A Didática como construção: aprendendo com o fazer e pesquisando com o saber. In: ENDIPE, 13, Recife, PE, 2006. **Anais...** Educação Formal e não formal: processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para inclusão social.
- ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. 2004, PUC, Paraná, 2004.
- _____. 2006, UFPE, Recife, Pernambuco, 2006.
- GASPARIN, João L. A elaboração dos conceitos científicos em sala de aula. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14. **Anais...** PUC: Porto Alegre, 2008.
- GAUTHIER, Clermont, et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o fazer docente. 2. ed. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2006.
- LIBÂNEO, José Carlos. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In:
- CANDAU, Vera (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p.11-45.
- PIMENTA, Selma G. **Formação de professores: saberes e identidade da docência**. Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.
- RAYS, Oswaldo Alonso. Didática escolar inquietações e proposições. . In: ENDIPE, 14. **Anais...** PUC: Porto Alegre, 2008.
- SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 4. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.
- SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade**. Tese (Doutorado em Educação); Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, USP; São Paulo, 2003; f:166il
- SGUAREZI, Sônia Maria Franco Domingos. **Aprendizagem e desenvolvimento no ensino médio: que teoria para qual formação?** Universidade Estadual de Maringá, PR – Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005 – Dissertação de Mestrado.
- SILVA, Marilda. **Controvérsias da didática**. Campinas: Papirus, 1995.
- VEIGA, Ilma. Passos. Didática: uma retrospectiva histórica. In: VEIGA, Ilma (Org). **Repensando a didática**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.
- _____. Por um projeto colaborativo de gestão da aula. In: ENDIPE, 14. **Anais...** PUC: Porto Alegre, 2008.
- WACHOWICZ, Lílian Anna. Apresentação. In: ENDIPE, 12. **Anais...** Conhecimento local e conhecimento universal. Curitiba: Editora Champagnat, 2004.