

**RAZÕES DA RAZÃO DIDÁTICA:
HIPÓTESES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA
DIDÁTICA ESCOLAR CRÍTICA***

**REASONS OF THE DIDACTIC REASON:
HYPOTHESES FOR THE CONSTRUCTION OF A
CRITICAL SCHOOLING DIDACTICS**

Oswaldo Alonso RAYS**

Resumo: Neste texto, apresentam-se algumas hipóteses com as quais se pretende contribuir para a redefinição dos pressupostos teórico-metodológicos da didática. A sugestão é de um ideário político-pedagógico comprometido em fortalecer os papéis que educadores e educandos assumem em ambientes socioeducativos específicos. Propõe-se para discussão um dos caminhos possíveis para a transformação da ordem estabelecida pela concepção neoliberalista da teoria didática e suas repercussões nas práticas de ensino. Trata-se de hipóteses didáticas para a superação da dualidade entre o pólo teórico e o pólo prático do processo de ensino-aprendizagem, em razão destes se constituírem reciprocamente.

Palavras-Chave: Didática. Pensamento didático-crítico. Ensino-aprendizagem.

Abstract: In this text, we present some hypotheses, which we intend to contribute for the redefinition of the theoretical-methodological presuppositions of the Didactics. The suggestion is a committed political-pedagogic body ideal to fortify the roles that educators and students assume in the social and educational atmospheres. For

* Este texto desenvolve de forma mais acabada as proposições que fiz sobre o tema “Didática Escolar: inquietações e proposições”, no XIV ENDIPE (Porto Alegre, RS, abril 2008).

** Doutor em Educação. Professor no Centro Universitário Franciscano de Santa Maria.

the discussion, we propose one of the possible ways for changing the established order by the neoliberalist conception of the Didactics theory and its repercussion in the teaching practices. It is about the didactic hypotheses to overcome the duality between the theoretical pole and the practical pole of the teaching-learning process, because both poles are each other constituted.

Key words: Didactic. Critical - Didactic Thought. Teaching-Learning Process.

Nas últimas décadas, a natureza e o propósito da didática escolar vêm sendo questionados por quase todos que se preocupam com os atuais processos de escolarização desenvolvidos em nossas escolas. Esses questionamentos ganham, a cada dia, mais força e consistência, na medida em que pesquisas dessa área de conhecimento vêm sendo realizadas a partir do estudo da realidade educacional concreta. Entre os questionamentos e estudos que mais têm contribuído para a redefinição da didática (que não podem ser caracterizados como um processo acabado), estão aqueles que tentam superar o pólo epistemológico da didática escolar que prioriza a dimensão meramente instrumental, em detrimento da dimensão histórico-crítica do ato educativo.

Em contraposição à dimensão meramente instrumental, ou seja, à dimensão não-crítica da didática escolar, desprovida de senso histórico, a didática escolar crítica entende que **todo ato educativo tem especificidade própria e varia conforme as circunstâncias do contexto histórico em que o mesmo ocorre**. Em outras palavras, **a didática escolar crítica é, permanentemente, uma didática contextualizada**. Uma didática que está, sempre, **em conectividade crítico-criativa com o sujeito que aprende e com o mundo circundante**.¹

A partir desses esclarecimentos sobre a natureza e os propósitos gerais da didática escolar crítica, cabe à ação pedagógica a complexa

¹ “A contextualização da ação pedagógica é (...) imprescindível ao exercício da originalidade. Não porque o contexto seja só constrangimento e variável independente, mas porque ele é também produção e variável dependente. A ação contextualizada inscreve-se irremediavelmente num contexto provisório. Ela é sempre uma ação provisória que se inscreve num espaço de heterogeneidade onde se exprimem e dissimulam interesses e pontos de vista especializados. A originalidade do trabalho pedagógico crítico (...) reside no facto de ele tender a instituir-se como um espaço e um tempo especializado na desespecialização” (CORREIA, 1998, p.127-128).

tarefa de processar a articulação entre a subjetividade e a objetividade da prática pedagógica, a partir da crítica concreta da sociedade de classe e da busca incessante da incorporação da unidade da teoria e da prática no processo educativo.

Preconiza-se, portanto, para a didática, na estruturação de seus pressupostos político-pedagógicos, de seus conteúdos e seus procedimentos de ensino, que não se ocultem e não se afastem as contradições sociais existentes no interior do processo educativo. Para tanto, torna-se urgente à didática escolar reestruturar seu foco epistemológico atual, com vistas à construção de uma didática escolar contextualizada e consciente de suas limitações. Essa característica não a impede, portanto, de ir além dos pressupostos político-pedagógicos que a precederam.

A didática escolar de senso histórico-cultural cujos principais pressupostos introdutórios aparecem, ainda que de forma inacabada, ao longo das hipóteses adiante explicitadas, nada mais é que uma **didática escolar concreta**, que por sua vez é entendida como uma **didática escolar dialética**, cuja ação político-pedagógica é sempre **circunstancial-contextual**.

No entanto, a denominação que a didática escolar vier a tomar pouco importa. Em verdade, o que importa é o ideário político-pedagógico que a sustentará e a função político-educativa que venha a exercer no processo de ensino-aprendizagem.

O momento pedagógico atual é, pois, o de temporalizar e superar a teoria didática que se contrapõe ao tratamento totalizante do ato educativo. O desafio será, portanto, confrontar constantemente seu estatuto epistemológico com a realidade socioeducativa em movimento, para realizar - metaforicamente falando - a faxina pedagógica que seu pólo epistemológico exige, face às constantes mutações do contexto social. Para tanto, requer-se o emprego de um método adequado para a análise desse pólo epistemológico e de suas relações com a realidade em que se dá a ação didática.

O método para o processamento dessa análise não será outro senão o **método da contradição, motor pedagógico nuclear** para a didática que se quer **crítica e criativa, concreta e dialética**. Opta-se por esse método, em razão da contradição ser a causa essencial de todo e qualquer ato educativo e constituir-se no núcleo principal da dialética. A categoria da contradição é, como afirma Cury (1985, p.27),

(...) a base de uma metodologia dialética. Ela é o momento conceitual explicativo mais amplo, uma vez que reflete o movimento mais originário do real. A contradição é o próprio motor interno do desenvolvimento. Conceber uma tal metodologia sem a contradição é praticamente incidir num modo metafísico de compreender a própria realidade. A racionalidade do real se acha no movimento contraditório dos fenômenos pelo qual esses são provisórios e superáveis.

Como a contradição é a essência do processo de desenvolvimento, o desvelamento, por parte do educador e do educando, das contradições internas de situações didáticas próprias, é *conditio sine qua non* para o processamento do ensino de toda e qualquer disciplina curricular. Fora dessa situação, cair-se-á no fazer didático mecânico e atomizado, distante da problemática concreta das diferentes práticas sociais, representadas, em sala de aula, pelos educandos que a compõem. Por essas razões, o núcleo interno da ação pedagógica encontra o seu ponto de partida na identificação, análise e superação de suas próprias contradições, cujas soluções possíveis para as problemáticas que as emolduram, estarão, tão-somente, na prática social transformadora.

A prática social transformadora é entendida, numa perspectiva crítica, como uma prática autenticamente revolucionária, que é sintetizada por Marx na seguinte passagem da “Tese sobre Feurbach”:

A coincidência da mudança das circunstâncias com a atividade humana, ou mudança dos próprios homens, pode ser concebida e entendida racionalmente como prática revolucionária. (MARX, apud MARX; ENGELS, 1992, p.27).

Afora esse processo correlacional e dialético, como realizar a mediação entre a teoria e a ação educativa? Entre o saber que educando carrega consigo e o saber difundido pela educação formal? Enfim, entre o saber acumulado e difundido pela escola e as contradições existentes no contexto socioeducativo?

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.

Entretanto, as características de superação e de temporalização da didática poderão assumir uma função secundária e perder sua consistência político-pedagógica, no momento em que a ação didática não conseguir intervir na realidade educativa concreta e atuar, apenas, na realidade simbólica.

A realidade educativa concreta é a realidade que reflete, em toda a amplitude do processo educativo, o momento histórico em suas múltiplas determinações. O momento histórico em suas múltiplas determinações nada mais é, pois, que a realidade concreta. Essa se caracteriza como uma realidade viva, em movimento de correlações constantes entre o próximo e o distante, de articulações aproximativas com a “certeza” e com a “incerteza”.

A realidade educativa simbólica é, por sua vez, entendida como a realidade determinada *a priori* da situação didática específica e que não reflete, em sua essência, as múltiplas relações existentes na realidade educativa em processamento.

O papel da didática escolar será, portanto, o de proporcionar meios para o educador realizar mediações entre os conteúdos-meios-fins da educação, com suas respectivas conseqüências pedagógicas e políticas explicitamente definidas. Lutar e comprometer-se, pois, com a necessidade que a sociedade de classe tem de uma prática pedagógica crítica.

Com esse propósito, os conteúdos-meios-fins da ação didática necessitam ser trabalhados de forma não atomizada, isto é, como uma totalidade coerente e coesa, não esquecendo de que a ação didática desenvolve-se dentro de estruturas sociais nas quais os destinos da prática social são amplamente diversificados.

Assim, torna-se difícil propor um pólo epistemológico para o fazer didático, em que a relação ideologia-didática não esteja recursivamente presente. Isso implica aceitar o pressuposto de que, num primeiro momento, é a vertente política que determina a vertente pedagógica do ato didático. Mas, a vertente política, por sua vez, não pode prescindir da vertente pedagógica do ato didático, porque ela se constitui no elemento de organização e de processamento da vertente política no interior do trabalho docente. Dá-se, assim, a integração dialética do político com o pedagógico e deste com o didático.

Essas suposições são relevantes, uma vez que, a princípio, o problema da didática escolar é mais político que técnico. Isso não

quer dizer que, na ação didática, deva existir dicotomia entre o político e o técnico. O político trata dos fins e o técnico trata dos meios. Meios e fins, no entanto, devem se constituir numa unidade recursiva dialógica (unidade e diversidade ao mesmo tempo).

A relação ideologia-didática torna-se, assim, um elemento relevante nas propostas de redefinição da natureza e dos propósitos da didática escolar. Intrínseco às proposições apresentadas para a construção da natureza e dos propósitos da didática escolar, o compromisso político do ideário e da prática pedagógica é, no fundo, uma das contribuições possíveis para o delineamento de um projeto educativo socializante e democrático. Tal compromisso advém da convicção de que, por meio da ação educativa (apesar de suas limitações) é possível lutar contra as injustiças sociais reinantes nas sociedades guiadas pelo modelo neoliberalista.

Por conseguinte, torna-se eminente ao educador extrapolar o êxtase retórico contido no trabalho docente descompromissado, no sentido de transformar a ação pedagógica escolar em um momento real da prática social e de inseri-la no contexto das relações socioculturais. É por meio desse tipo de ação que se intervirá nas condições concretas da dominação de classe reinante, ainda, nos espaços escolares. Cumpre, pois, à didática escolar enriquecer e acionar, com um novo conteúdo e um novo método, a formação do educador para a prática socioeducativa transformadora, comprometida com as classes dominadas.

Não será, portanto, qualquer teoria didática que atenderá aos interesses de uma escolarização autenticamente emancipadora e que supere a submissão de classe. Na apurada análise de Marx (1975, p. 201-202) sobre o processo de emancipação humana, esta

(...) só se realizará quando o homem individual real tiver absorvido o cidadão abstrato, quando, enquanto homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, se tornar um ser genérico e quando, deste modo, tiver reconhecido as suas *forces propres* como forças sociais e ele próprio as tiver organizado como tais, e, por conseguinte, quando já não afastará de si a força social sob a forma de poder político.

Na seqüência, é meu propósito estabelecer algumas hipóteses no sentido de contribuir para a construção de uma didática escolar de senso histórico-cultural, tendo como referência o pensamento

didático-crítico. Desejo apenas sugerir algumas suposições que considero importantes, para que os educadores possam refletir sobre elas e buscar soluções próprias e contextuais adequadas para o desenvolvimento de uma prática pedagógica crítica.

HIPÓTESES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA DIDÁTICA ESCOLAR CRÍTICA

O pensamento didático-crítico entende os ambientes de ensino-aprendizagem como espaços para o desenvolvimento integral da personalidade, das competências e habilidades essenciais do educando, relacionado às novas exigências da sociedade contemporânea. O ato didático, com valor formativo, está sempre correlacionado ao momento histórico em que está sendo objetivado. O momento histórico não é apenas objetivado pelos elementos que o caracterizam no presente. O passado e a projeção do momento histórico subsequente são tão importantes quanto o momento presente. Este só tem validade concreta em função do passado e do futuro.

Para o pensamento didático-crítico, as ações futuras, na educação, nascem das necessidades de produção da oposição à realidade teórico-prática do momento socioeducacional. Essas ações são inferidas da complexidade da realidade dinâmica do mundo social e do mundo educacional. Nascem, pois, na historicidade de seu processo de mudança, que, por ser histórico, é inacabado.

A compreensão teórica e a compreensão prática do fazer didático não ocorrem separadamente, porque constituem um processo único, complexo e dialético. O ato de ensinar está ligado ao ato de intervir (pedagogicamente), mediado pelo diálogo intersubjetivo (ato comunicativo horizontal). A intervenção pedagógica é, a um só tempo, um ato político, histórico, cultural, pedagógico e contextualizado, uma vez que a realidade concreta é uma realidade inacabada e em processo de transformação permanente.

O pensamento didático-crítico considera a aprendizagem como um processo inter e intra-relacional, ou seja, como um processo individual e social de apropriação do mundo. Para uma didática com essas características, existe correlação explícita entre a teoria de ensino e a teoria de aprendizagem. É, pois, colocando-se em prática esses pressupostos que se encontra a origem do princípio didático da necessidade de contextualização do processo de escolarização. É, também, por essas razões que o educador, ao estruturar suas ativida-

des didáticas, não pode tomar a realidade escolar como homogênea. A prática pedagógica crítica parte do diagnóstico das contradições específicas presentes na heterogeneidade escolar. Assim, a uma teoria de ensino deve corresponder uma teoria de aprendizagem.

Para o pensamento didático-crítico, a concepção de aula pode ser ingênua, astuta ou crítica. Uma elimina a outra. Uma concepção ingênua não pode ser astuta, assim como uma concepção crítica nunca será ingênua e astuta.

Em tese, nenhum educador deveria agir sem saber o que pretende com suas aulas e sem refletir sobre o seu sentido e significado para a aprendizagem do educando. Sua concepção de aula tem que ser manifesta e não apenas latente, pois os seus fins só se materializam quando se sistematizam os meios adequados e coerentes à sua situação concreta.

Destarte, o educador crítico age a partir de uma concepção consciente de mundo, de ser humano, de educação, de ensino, de aprendizagem, de relação pedagógica, de educando, enfim, da complexidade que representa, nos dias atuais, o currículo escolar.

Uma ação coerente e organizada para o fazer didático-crítico tem sempre uma finalidade. A finalidade, porém, não se restringe ao seu caráter imediato (a aula de hoje), mas ao seu caráter mediato (olhar para o futuro das aulas), tendo como horizonte formativo o crescimento, o desenvolvimento das potencialidades do educando por meio de um processo de interação mediado pelo processo correlacional: mundo educacional-mundo social.

As ações didáticas (teórico-práticas) têm, então, finalidades de dois tipos: (a) finalidades imediatas (restritas) e (b) finalidades mediadas (amplas). Essas duas finalidades necessitam ser entendidas e trabalhadas por meio de uma epistemologia correlacional, não podendo ser entendidas nem trabalhadas de modo dicotômico.

Com esse entendimento, recupera-se, assim, em meio às ações do fazer didático, o conceito de plasticidade didática. Essa recuperação faz-se necessária para que o trabalho docente assuma a capacidade de agir criticamente sobre si. O conceito de plasticidade, na sua acepção geral, está ligado à idéia de mudança, transformação do humano e da sociedade como um todo unitário (não atomizado).

As proposições pedagógico-didáticas, se reais, são construídas por oposição às realidades teórica e prática, ou seja, não isolam o pólo teórico do pólo prático e vice-versa. As proposições necessitam

ser construídas de forma histórico-dialética e em oposição à realidade do plano teórico-prático dominante.

A construção da didática escolar de senso histórico-cultural implica a opção pelo desenvolvimento de ações político-pedagógicas que venham a provocar alterações nos principais paradigmas de ensino que obstaculizam o fazer didático contextualizado.

A implementação dessa política didática requer, entre outras decisões:

(a) a passagem do paradigma reprodutor (acrítico), tecnocrático e academicista ao paradigma do tipo transformador, multicultural, histórico-crítico;

(b) do paradigma do ser humano passivo ao paradigma do ser humano crítico-criativo;

(c) do paradigma que isola o mundo educacional do mundo social ao paradigma que realiza um processo correlacional entre esses dois mundos;

(d) do paradigma que apenas informa ao que valoriza a arte de questionar e a cultura crítica;

(e) do paradigma que privilegia os conteúdos prontos e acabados aos que os tomam como inacabados e em construção-desconstrução-reconstrução.

Enfim, tal implementação requer a passagem do paradigma focalista, que isola a teoria da prática e esta da teoria, para o paradigma que promove, criticamente, a unidade da teoria e da prática.

RAZÕES DA RAZÃO DIDÁTICA

Essas hipóteses gerais oferecem pistas à superação da teoria didática descomprometida do ensino de qualidade, a qual é a principal responsável pelo processo de exclusão escolar/exclusão social dos menos favorecidos. Quando se pretende eliminar os problemas da didática da exclusão, não é para secundarizar a problemática da didática, mas para vivificá-la e comprometê-la com os destinos emancipatórios dos educandos que freqüentam a escola atual.

A didática de senso histórico-cultural é uma didática crítica e transformadora, é uma didática viva, uma didática da inclusão não-excludente cuja problemática necessita ser constantemente procurada, questionada e superada a partir das contradições que envolvem o ato de ensinar e o ato de aprender. Uma didática da inclusão

exige, sempre, a descoberta de sua problemática concreta, que deve ser sempre atual. Uma didática inclusiva com uma problemática já superada pelo seu novo estágio, e que aí se ancora, não tem razão de ser. A identificação da problemática concreta é meio caminho andado para a construção de uma didática concreta.

A didática somente alcança sua própria superação quando identifica e trabalha ininterruptamente sua **problemática**. Assim, **a problemática da didática é superada com o diagnóstico de problemáticas subseqüentes que obstaculizam seus elementos teórico-metodológicos**. A procura da problemática sociopedagógica e suas sucessivas constatações e superações subvertem, freqüentemente, as teses conservadoras da didática.

É por isso que **as razões da razão didática** somente podem ser encontradas na superação dos limites da historicidade do **agora-didático**. Com isso, a didática escolar assume a identidade de um componente curricular inacabado cuja virtude tem a força de determinar o **fazer do agora-didático de situações de ensino-aprendizagem específicas**. Por isso, uma didática inacabada a leva à sua determinação; sua determinação é concreta a partir de sua virtude maior: a indeterminação.

As **razões da razão didática** nascem e renascem a partir do fato de serem inacabadas e se realizam na **passagem do agora-didático**, quando este descarta a persistência da rotina pedagógica e busca o caráter que lhe é próprio: **o tempo, o momento circunstancial**.

O novo momento didático será, portanto, **desacordo que busca o acordo** na nova situação didática, dissolve-se na situação didática específica e **desaparece para renascer em uma nova situação didática**. Para tanto, é preciso que a ação pedagógica do **“agora-presente”** se envolva, criticamente, na conquista do **“agora-passado”** e do **“agora-futuro”**.

Para a didática escolar de senso histórico-cultural:

(a) as energias utópicas ainda não foram esgotadas;

(b) a utopia crítica é semente da realidade concreta;

(c) o crepúsculo das ideologias é recontextualizado tanto na leitura crítica do processo histórico e epistemológico quanto no processo de construção e de recentificação do trabalho pedagógico.

Por fim, **os brotos da didática escolar crítica também poderão ser regados com a água transparente da concepção histórico-cultural da educação e dos estudos culturais da ciência**.

REFERÊNCIAS

CORREIA, J.A. **Para uma teoria crítica em educação**: contributos para uma recentificação do campo educativo. Porto: Porto Editora, 1998.

CURY, C.R.J. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez, 1985.

MAEX, K. **Textos filosóficos**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

MARX; ENGELS. **Textos sobre educação e ensino**. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1992.

Encaminhado em: 07/08

Aceito em: 07/08