

PLANO DE AULA

I – Dados de Identificação

Disciplina – Didática (para curso de Magistério)

Ano letivo – 2006

Professora - Marlene Lucia Siebert Sapelli

Tema: A contribuição da didática na formação político-pedagógica do(a) professor(a)

II – Objetivos

a) Geral

- Reconhecer a importância da Didática no processo de formação de professores.

b) Específicos

- Perceber a relação do Trabalho, da Educação e da Didática.
- Identificar alguns elementos da história da Didática que contribuam para explicitar suas mudanças no decorrer da história.
- Identificar o objeto da Didática.
- Reconhecer os limites e as possibilidades da Didática no processo de formação de professores.
- Perceber a contribuição da Didática no contexto da pedagogia histórico-crítica.

III – Conteúdo programático

1. A Didática na formação de professores
 - 1.1. Trabalho, Educação e Didática
 - 1.2. História da Didática
 - 1.3. Objeto da Didática
 - 1.4. Limites e Possibilidades da Didática no processo de formação de professores
 - 1.5. A contribuição da Didática no contexto da pedagogia histórico-crítica.

IV– Encaminhamentos metodológicos

- Os alunos deverão fazer a leitura prévia do texto introdutório e do texto complementar.
- A aula será iniciada com a discussão sobre as questões apresentadas no texto introdutório.
- Na continuidade far-se-á aplicação da técnica GVGO (Grupo de Verbalização, Grupo de Observação) e cada grupo terá oportunidade de discutir as análises apresentadas no texto complementar.

- Após o trabalho de discussão e registros, em dupla, os alunos produzirão um texto dissertativo, no qual analisam as questões levantadas em relação à temática proposta. O texto será apresentado para a turma e o professor fará explicações complementares sobre os pontos que se apresentarem limitados para a compreensão dos alunos.

V – Textos

a) Introdução

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert Sapelli. **A contribuição da didática na formação político-pedagógica do(a) professor(a)** 2006 (mimeo)

b) Complementar

FREITAS (2002, p. 137 a 168)

VI – Avaliação

A avaliação será feita por meio da análise da produção textual construída pelos alunos, considerando-se a capacidade de síntese e de posicionamento crítico em relação ao tema proposto.

VII – Referências

ANTUNES, Ricardo. **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: CEDES. **Políticas públicas para a educação: olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002**. Revista Educação e Sociedade, Volume 23, Número especial. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, Tomaz T. da e GENTILI, Pablo (Orgs.) **Escola S.A** : quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **O que é pedagogia?** São Paulo: Brasiliense, 1987.

KATZ, Cláudio; BRAGA, Ruy e COGGIOLA, Osvaldo. **Novas tecnologias: crítica da atual reestruturação produtiva**. São Paulo: Xamã, 1995.

KONDER, L. **O que é dialética?** São Paulo: Brasiliense, 2000.

LIBÃNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

PIMENTA, Selma Garrido. Panorama atual da Didática no quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática. In: PIMENTA, Selma Garrido (coordenação). **Pedagogia, Ciência da Educação?** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIRES, M. F. de C. **O materialismo histórico dialético e a Educação**. Texto apresentado na mesa redonda: Paradigmas de Interpretação da Realidade e Projetos Pedagógicos, organizada pelas disciplinas de Pedagogia Médica e Didática Especial dos Cursos de Pós-Graduação da Faculdade de Medicina da UNESP, campus de Botucatu, em agosto de 1996.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert Sapelli. **Escola: espaço de adestramento ou contradição?** Cascavel/PR: Coluna do Saber, 2004.

_____. **A contribuição da didática na formação político-pedagógica do(a) professor(a)**. 2006 (mimeo)

SAVIANI, Dermeval. Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os Desafios da sociedade de Classes. In: LOMBARDI, José Claudinei e SAVIANI, Dermeval (orgs). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O Que Produz e Reproduz em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

WACHOWICZ, Lilian Anna. **O método dialético da didática**. 3 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

A CONTRIBUIÇÃO DA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA DO(A) PROFESSOR(A)

Marlene Lucia Siebert Sapelli¹

Para explicitar a importância da Didática na formação dos professores e compreendendo sua relação com a Educação, julgamos necessário iniciar por apresentar a categoria que, na perspectiva do materialismo dialético, dá sustentação às duas: o trabalho. Assim procedendo estaremos, inclusive, anunciando a não neutralidade das nossas análises e nosso compromisso com o método que revela nossa opção de classe.

O trabalho geralmente é visto como o modo de produzir bens e serviços ou como fornecedor de um emprego ou de rendimentos, porém devemos compreendê-lo antes, como ação transformadora do homem. Pode-se dizer que o trabalho é a forma do ser humano "ser" e como disse Marx "é o que o distingue dos animais", ou "tal como produz assim ele é".

¹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá

Não nascemos humanos, mas potencialmente humanos. Segundo Saviani (2005, p. 225), “o ser do homem, a sua existência, não é dado por natureza, mas é produzido pelos próprios homens”. Só o que o homem traz no seu aparato biológico ao nascer não é suficiente para viver. E isso o difere dos animais que trazem no seu aparato biológico quase todos os elementos para sua sobrevivência.

Antunes (2004, p 13 a 34) ao analisar os escritos de Engels afirma que neles o autor considerava o trabalho condição básica e fundamental de toda a vida humana ao ponto de afirmar que o trabalho criou o próprio homem. O próprio corpo do homem foi se transformando neste processo, portanto, em parte, é produto dele. O trabalho coletivo levou à necessidade da linguagem. Com o trabalho e com a palavra articulada o próprio cérebro foi se transformando. Com isto as necessidades humanas foram se modificando e, em consequência, também sua forma de viver. Passou a fazer uso do fogo, a domesticar dos animais, a caçar, a pescar, a dedicar-se à agricultura e, mais tarde, à fiação e à tecelagem, à elaboração de metais, à olaria e à navegação. O homem foi modificando a forma de trabalhar e no mesmo processo a si mesmo. Assim, o homem foi atuando sobre a natureza cada vez de forma mais intencional. Passou a planejar o trabalho. Segundo Katz, Braga e Coggiola (1995, p. 11) “o intercâmbio que o homem realiza com a natureza mediante o trabalho não é um ato instintivo-biológico, mas uma ação consciente”.

Para realizar o trabalho o homem foi criando vários instrumentos e várias formas. Assim, foi dividindo o trabalho e essa divisão provocou a divisão dos homens que divididos foram se organizando em classes, constituindo uma sociedade de classes.

Se o homem se faz pelo trabalho e esse trabalho é realizado com o outro, então ele tem um aspecto coletivo, portanto coletivamente vai produzindo o conhecimento. Então, o conhecimento é produto do trabalho humano. O conhecimento produzido pelos homens precisa ser socializado aos outros homens. Isso acontece por meio da Educação.

É preciso entender aqui Educação como processo de socialização do que a sociedade já produziu, portanto, mediadora entre a sociedade e a "pessoa". As questões da Educação são engendradas nas relações que os homens estabelecem ao produzir sua existência. É a educação que mantém viva a memória de um povo. A Educação, portanto, não é neutra, é política, não é deslocada do contexto, é processo situado social e historicamente.

Segundo Wachowicz (1995) a Educação não se reduz à transmissão do conteúdo cultural, mas de apropriação de uma realidade, não só de um conteúdo elaborado sobre essa realidade. Consideramos o entendimento da autora mais amplo porque percebe o sujeito como ativo e indica a Educação como ação.

O processo de Educação é situado histórica e geograficamente, portanto, acontece de formas diferentes em cada tempo e em cada espaço. Segundo Pimenta (2001, p. 53) a Educação enquanto prática social humana, é um fenômeno móvel, histórico, inconcluso, que não pode ser captado na sua integralidade, senão na sua dialeticidade.

A Educação é a ação e gera uma teoria que é a Pedagogia. Faz-se necessária uma mediadora entre elas: a Didática. Segundo Ghiraldelli Jr (1987, p. 9)

A didática, a meu ver, é mediadora entre o pólo teórico (pedagogia) e o pólo prático (educação) da atividade educativa. *O como ensinar, o que ensinar e quando ensinar e o para quem ensinar*, quando ligados à pedagogia, estão impregnados dos pressupostos e diretrizes de uma determinada *concepção de mundo* que, por sua vez, nutre tal pedagogia. Ora, no âmbito da didática, *o como ensinar, o que ensinar*,

o quando ensinar e para quem ensinar se consubstanciam em motivação para o educador, sob a luz da *concepção de mundo* que orienta sua pedagogia, procure os instrumentos e as técnicas necessários para que a prática educativa ocorra com sucesso.

Se a Educação é datada histórica e socialmente a Didática também o é. Não temos uma única Didática, temos Didáticas. Historicamente, desde sua origem, a Didática tem sido marcada pela contradição. Segundo Libâneo (1991), no início era uma Didática difusa, ou seja, vivida e pensada, mas não sistematizada. Só no século XVII é que ela foi sistematizada. Inicialmente por Ratíquio e Comênio (1592-1670). Naquele momento, significativamente marcada pelos princípios ético-religiosos com proposta de se ensinar do mais simples para o mais complexo, sem pressa, usando a língua materna e livros ilustrados, tendo centralidade no professor. Ainda no século XVII tivemos as contribuições de John Locke (1632-1704) propondo o ensino da elite por meio de um preceptor culto, com uso de jogos e fora da escola pública e Fénelon (1651-1715) defensor da educação das mulheres, da instrução atrativa e diversificada, com uso de fábulas.

No século XVIII tivemos a segunda revolução da Didática com a disseminação das idéias de Rousseau (1712-1778) que colocava em destaque a natureza da criança. Um dos seguidores de Rousseau foi Pestalozzi ao trabalhar com as crianças pobres. Já no final do século XVIII a contribuição para a Didática foi a de Herbart (1776-1841) com a pedagogia científica, propondo a formação do caráter por meio da instrução e disciplina. No mesmo período a Didática de Froebel com os jardins de infância incentivando a atividade espontânea da criança. Também tivemos a contribuição de Freinet (1896-1966) incentivando a criança a exteriorizar, de Maria Montessori (1870-1952) com a criação de materiais manipuláveis e o uso do método individualizado de John Dewey que defendia que a escola devia centrar-se em situações de experiência nas quais fossem ativadas as potencialidades, capacidades e interesses naturais da criança. Esses avanços marcaram as diferentes abordagens da educação brasileira, porque cada uma delas tem diferentes pressupostos para compreender o processo educativo.

A Didática segundo Candau *apud* Pimenta (2001, p. 67) apresenta como estruturantes:

- a) o conteúdo, a estrutura, organização interna específicas de cada área do conhecimento (negando, portanto, a teoria do método único);
- b) o sujeito da aprendizagem (apreendido por uma nova psicologia);
- c) o elemento lógico;
- d) o elemento contextual onde se dá a prática pedagógica;
- e) e os fins da educação.

Parece simples explicitarmos o objeto da Didática, mas não é. Como diz Wachowicz (1995) é preciso dialetizar a didática, ou seja, é preciso compreender num mesmo movimento o momento de formalização e o momento de reflexão, isto é, a escolha de técnicas/recursos mas também os determinantes dessa escolha. Segundo a autora “o conceito da realidade depende do viés filosófico e o conceito de educação resulta deste conceito de realidade que temos”, isto é, concepção de homem e de mundo é que determina nosso método, portanto nossa Didática.

A Didática é então responsável pela definição também do método que muitas vezes se confunde com a metodologia. Método, segundo Wachowicz (1995, p. 40) é a mediação entre o pensamento e o objeto: enquanto o pensamento busca apropriar-se do objeto, desenvolve-se o método”. O método é, portanto, o modo como

apreendemos a realidade, ou seja, como tornamos o real transparente, racional, compreensível – um concreto pensado.

A escolha do método está intimamente relacionada com a opção de classe que fazemos ao educar, ou seja, está relacionada à concepção de homem e de mundo que sustentam nossa prática.

A maioria dos professores, quando questionados sobre que método adota escorrega para a famosa resposta: “Uso um pouco de cada um. Aproveito o que cada um tem de bom”. Isto, em geral, explicita a não compreensão do professor em relação ao método. Definir o método de trabalho é assumir uma postura definida em relação ao homem que se pretende ajudar a construir e ao projeto social que pretende defender por meio do seu trabalho e, a partir destas questões, definir conteúdos, técnicas de ensino, formas de avaliação e fontes de referência. A definição do método pressupõe os outros fatores. Ter clareza disto é definir a direção, a abordagem. “Compreender o método é instrumentalizar-se para o conhecimento da realidade” (PIRES, 1996, p. 86).

Poderíamos afirmar que o método é o conjunto das “vias de consecução do objectivo e o conjunto de determinados princípios e meios de pesquisa teórica e ação prática” (Afanássiev *apud* SAPELLI, 2004, p. 79), ou seja, um caminho que permita, filosófica e cientificamente, compreender a realidade.

A escolha de tal conceito não define a direção da discussão que queremos propor, mas contribui para iniciar a reflexão. Podemos, no processo de definição do método adotar a perspectiva *idealista* e apoiarmo-nos no intelecto do homem e considerarmos o mundo produto da consciência ou a perspectiva *materialista mecanicista* e, apesar de referenciarmos a materialidade, conformarmo-nos com o determinismo das condições concretas na vida do homem.

Talvez não seja exatamente uma *escolha*. O professor e a pessoa que é o professor jamais se separam, portanto a opção pelo método está intimamente relacionada com a condição de *sujeito* do mesmo ou com os limites da sua necessidade de sobreviver. Por exemplo: adotar o método materialista dialético histórico não é possível para todos os profissionais da área. Apesar de compreendermos isso, queremos propor uma reflexão sobre a perspectiva materialista dialética histórica do método, considerando que nem os tempos são estáticos e nem os sujeitos.

A lógica do método materialista dialético histórico é a “possibilidade de compreensão da realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (Konder *apud* PIREs, 1996, p. 84). Considerar a realidade como contraditória é afirmar que algo *é* e *não é* ao mesmo tempo.

Quando o professor, a partir do sujeito que é, define seu método, toda e qualquer ação sua será orientada por ele. Compreender isso é dialetizar a Didática. É possível aplicar esse método ao trabalhar com os conhecimentos de qualquer área, desde que entendamos que conhecer, segundo Marx, não é um ato, mas um processo.

Aplicar o método materialista dialético-histórico no trabalho cotidiano da Escola é trabalhar o *conteúdo* de forma a explicitar as contradições, a totalidade e a mediação para construir uma visão de totalidade. Segundo Konder (2000, p. 36-37) se não enxergarmos o todo, podemos atribuir um valor exagerado a uma verdade limitada (transformando-a em mentira), prejudicando a nossa compreensão de uma verdade mais geral. Nesse método, a prática social concreta é sempre o ponto de partida, a base e o objetivo final no processo do conhecimento. (KONDER, 2000, p. 159-160).

Estamos gastando parte do tempo na discussão da história e do objeto da Didática, justamente para explicitar sua importância no processo de formação de professores.

Precisamos compreender o processo de formação de professores no contexto mais amplo. Há em andamento um processo de (des) qualificação dos professores. E esse processo atinge não só os professores, mas todos os trabalhadores e isso acontece no processo de reestruturação das forças produtivas que se arrasta desde o princípio da revolução industrial. Silva (1992, p. 159) analisa que nesta reestruturação do modo de produção há um processo de desqualificação tanto do trabalho como do trabalhador. Pautando-se em Marx o autor caracteriza este processo a partir da fragmentação do trabalho desde as manufaturas quando se separam os “*componentes intelectuais e manuais de trabalho*”. Nas fases posteriores à manufatura vamos observar a “*subordinação do trabalhador ao sistema de máquinas*” e um “*esvaziamento do conteúdo do trabalho*” (Marx *apud* SILVA, 1992, p. 160). Parece ser uma discussão simplória, porém até para definir o que é qualificação encontramos dificuldades. Dificuldade anterior a esta é a de compreender se há um processo de “desqualificação”, como afirma o autor ou de “requalificação”, em função da manutenção do modelo. Se entendermos que desqualificar é retirar o conhecimento do domínio do trabalhador e levá-lo ao domínio do Capital, colocá-lo sob o domínio do trabalhador expressaria um processo de qualificação. Antunes *apud* Marcelino (2004, p. 120) explicita esta questão quando afirma que o novo padrão produtivo provocou um processo bipolar: de um lado impulsionou a qualificação do trabalho para uma minoria de trabalhadores estáveis, com a polivalência e a multifuncionalidade; de outro levou à desqualificação, cada vez maior da maioria dos trabalhadores, pois, as tarefas nas quais é inserida a maioria deles não exige mais do que destreza manual.

Os professores não escapam a essa lógica. Segundo Freitas (2002, p. 161)

Para entender em profundidade as novas configurações postas pelas determinações legais para a formação de professores, é preciso que ampliemos cada vez mais as análises do trabalho docente, tomando a categoria **trabalho**, para entendê-la em suas relações contraditórias – como mercadoria e como realização humana produzida historicamente – e em suas articulações com as transformações que ocorrem no campo do trabalho produtivo, com a reestruturação produtiva e a inserção do Brasil no processo de globalização e competitividade internacional.

Não há um projeto único nem para a formação de professores, nem para a definição de qual Didática será adotada. Porém, sabemos que as duas questões estão intimamente atreladas porque tanto uma como a outra estão sujeitas às contradições do projeto social em andamento. Assim, o modelo de Didática adotado exige um determinando tipo de professor. As mudanças recentes têm sua origem nas políticas que se acirraram a partir de 1990, quando o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos e incorporou nos debates internos as diretrizes do Banco Mundial e outros organismos internacionais. Isso ficou explícito no pacote do plano governamental de FHC que, segundo Freitas (2002, p. 143) enfatizava cinco pontos: “distribuição das verbas federais diretamente para as escolas, sem passar pelos estados e municípios; criação do Sistema Nacional de Educação a Distância, com a instalação de aparelhos de TV em cada escola, com o objetivo de “preparar professores para que eles possam ensinar melhor”; a melhoria de qualidade dos 58 milhões de livros didáticos distribuídos anualmente para as escolas; a reforma do currículo para melhorar o conteúdo do ensino; com o estabelecimento de matérias obrigatórias em todo território

nacional; e avaliação das escolas por meio de testes, premiando aquelas com melhor desempenho”. Todos os cinco pontos, de alguma forma interferem no trabalho e na formação dos professores, portanto indiretamente, um dos pontos mais fortes foi o controle do conteúdo da formação e da atuação do professor. Como o processo de formação não é suficientemente articulado no sentido de conhecer na totalidade, os professores, não puderam construir elementos para desvelar as relações do macro com o micro e perceberem-se executores alienados dos interesses do capital.

Freitas (2002) nos fornece elementos para construir a certeza de que o espaço de formação de professores, tanto inicial como continuada, é de contradição. Podemos contrapor os dois projetos em andamento. Segundo a autora, de um lado a perspectiva tecnicista que reduz a formação dos professores a um processo de desenvolvimento de competências para lidar com técnicas e os instrumentais do ensino (tecnologia) e da ciência aplicada no campo do ensino e da aprendizagem. De outro lado a concepção de formação que é a formação humana omnilateral, a autonomia e aprimoramento pessoal e a retomada da categoria trabalho como central na formação dos professores, o que significa a possibilidade concreta de armar-se teoricamente no sentido de oposição à lógica que está posta pelas políticas neoliberais e pela política educacional atual, que é a redução do trabalho à capacidade de empregabilidade, ou seja, de agregação de atributos individuais que permite ao capital sugar, perversamente, toda força de trabalho. Assim, nossas análises devem nos fazer perceber qual o perfil de professor é exigido para cada modelo e conseqüentemente qual Didática responderá às suas necessidades.

Estamos discutindo a importância da Didática na formação de professores, mas não podemos ignorar que todos os instrumentos possíveis de se construir por meio dela estão, de certa forma, amarrados às condições reais do contexto escolar. Podemos avançar muito na compreensão e elaboração da avaliação, por exemplo, e ver isso inviabilizado quando o professor tem 60 horas semanais de trabalho, 20 turmas e 800 alunos. Mas, apesar disso, em muitos casos é possível avançar. A Didática tem que considerar a escola concreta e não idealizada para avançar o “possível” em cada contexto, priorizando sempre o que é relevante para o projeto que se propõe.

A Didática tem sido trabalhada em várias licenciaturas de tal forma que se a tirassem do currículo não faria falta. Tem se dedicado aos aspectos técnicos/instrumentais e isso as próprias metodologias podem fazer. Com isso o trabalho da Didática parece se reduzir ao fazer e ganha um status de segunda ordem. Na Universidade, muitas vezes, há uma dicotomia equivocada entre as disciplinas de status teórico e as de status prático, o que explicita ainda o paradigma taylorista lhe dando sustentação.

Se educar é humanizar e humanizar é promover o desenvolvimento das capacidades superiores do homem, então a Didática tem como papel instrumentalizar o professor para criar condições para o desenvolvimento dessas capacidades. Isso se constrói com um trabalho consistente que una os pólos técnico e político, teórico e prático. Quando se trata dos pólos técnico e político, em geral, entende-se que o técnico é mais importante e que o político é secundário. O político é aquele que marca o trabalho pedagógico explicitando as relações de poder e de classe implícitas no ato educativo. Quando se trata dos pólos teórico e prático, em geral, entende-se que o prático é o mais importante e o teórico é secundário. Frigotto (1996, p. 78) afirma que “a perda da perspectiva teórica e epistemológica tende a reduzir a formação e a prática da educação a uma dimensão puramente técnica”. A união dos pólos, tanto teórico com prático como técnico com político, possibilita instrumentalizar o professor com o *fazer* e com o *porquê*

fazer.

A Didática também precisa ser trabalhada no processo de formação de professores de tal forma que objetivo, por meio do processo educativo, buscar sempre a formação omnilateral do homem, ou seja, o desenvolvimento de todos os aspectos, sejam eles, intelectuais, estéticos, sociais, físicos, dentre outros. Igualmente importante é possibilitar o entendimento do conhecimento como totalidade. Não podemos tornar a Didática tão especializada em cada licenciatura que se perca esse entendimento. Por exemplo, ao trabalhar Didática num curso de Matemática faz-se necessário que o aluno perceba a Matemática como instrumento para a apropriação do conhecimento na sua totalidade e para o desenvolvimento integral do homem.

A Didática também não é neutra. Se seu objeto é a definição também do método, então, ao aplicá-lo explicitamos nossas opções de classe. Nesse sentido a Didática poderia se tornar instrumento da classe trabalhadora na perspectiva de emancipação humana, então daríamos às disciplinas outra perspectiva, diferente daquelas que, em geral, estão postas na prática escolar. Em linhas gerais poderíamos dizer que²:

- a) **Em Língua Portuguesa** partiríamos do pressuposto que a linguagem nasceu da necessidade do homem em se organizar socialmente, portanto sendo a representação do real e que a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial (PARANÁ, 1990, p. 50-51). Nessa perspectiva romperíamos com práticas que pregam a suposta neutralidade dos textos e que enfatizam no ensino aprendizagem da língua o domínio da *forma padrão* como objetivo prioritário de maneira acrítica e desprovida da interferência das relações de poder e construiríamos uma prática que ao promover a apropriação da língua padrão, o fizesse no sentido de instrumentalizar o sujeito para uma leitura crítica da realidade que lhe impulsionasse a ações de intervenção significativa na mesma.
- b) **Em Matemática** partiríamos do pressuposto que ela faz parte do conjunto de conhecimentos científicos e que foi construída nas relações do homem com o mundo em que vive, portanto, contextualizada histórica e socialmente (Idem, p.63-66). Nessa perspectiva estaríamos rompendo com práticas que consideram a Matemática apenas uma ciência exata e a colocam de forma positivista isenta do caráter político e classista. Deixaria de ganhar ênfase a seqüência e o aprofundamento da lógica e ganharia significação o atrelamento da disciplina com a leitura dos fatos reais no sentido de explicitar-lhes a contradição, a totalidade, a mediação e as possibilidades. Assim, os números expressariam as desigualdades humanas, a supremacia de classe, os limites do progresso. Desta forma o sujeito teria no seu raciocínio matemático um instrumento para aguçar os olhos de ver e compreender que em cada quantidade há uma qualidade que define a vida de cada ser humano a sua volta e a sua própria. Penso que esta seja a disciplina na qual o caráter de suposta neutralidade (reforçado pelo caráter positivista que lhe é impresso)

² Não há aqui novidades no que digo. Há apenas o resgate de discussões progressistas que, contraditoriamente são feitas e insistem em resistir, no mesmo espaço e tempo em que avançam propostas liberais, essas fortalecidas. Muitas dessas discussões, como aponto, já estavam expressas no Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (1990), que jamais se consolidaram amplamente na prática, a não ser pela ação de poucos progressistas inseridos no contexto escolar.

- difícil mais que em outras a possibilidade de revisão, de desconstrução e de uma reconstrução na perspectiva do materialismo dialético histórico.
- c) **Em História** partiríamos do pressuposto que a História é produto da ação de todos os homens e se concretiza através da sua produção através dos tempos e que pelo trabalho (ação de todos) o homem, além de relacionar-se com o outro e com o meio, desenvolve-se a si mesmo, portanto assume a condição de sujeito da História (Idem, p. 81-84). Nessa perspectiva romperíamos com práticas que trabalham a História como uma seqüência linear de fatos, engendrados pelos heróis da classe dominante com a participação secundária dos personagens da classe dominada e construiríamos uma prática na qual a História seria trabalhada para explicitar todas as vozes, as relações de poder que expuseram tantos à morte, ao sofrimento, à subjugação e poucos ao domínio, à hegemonia. Superaríamos práticas nas quais a memorização é enfatizada em detrimento da capacidade de análise e síntese.
- d) **Em Geografia** partiríamos do pressuposto que o homem que habita o meio é um homem concreto, situado social e historicamente e que a forma de ocupação do espaço geográfico tem determinantes econômicos, políticos, religiosos, culturais, etc. (Idem, p. 98-101). Nessa perspectiva romperíamos com aquelas práticas nas quais se trabalha de forma fragmentada os aspectos físicos, econômicos, etc. e trata-se o homem ou países como “estatísticos” (p. 99) e construiríamos uma prática na qual a Geografia seria trabalhada para instrumentalizar o sujeito para realizar uma leitura mais crítica da realidade a partir da “análise histórica” da formação das diversas configurações espaciais a partir da análise das relações sociais de produção (idem), o que levaria o sujeito a uma visão de totalidade do espaço geográfico.
- e) **Em Ciências, Química, Biologia e Física** partiríamos do pressuposto que a relação do homem com a natureza é determinada pelo desenvolvimento histórico-social, isto é, as necessidades históricas levaram o homem a compreender e apropriar-se das leis que movimentam, produzem e regem os fenômenos naturais e que o acesso ao conhecimento científico e aos benefícios que esses possam produzir, é desigual para pessoas de classes sociais diferentes (Idem, p.123-128). Nessa perspectiva romperíamos com práticas que adotam a análise evolucionista e que contribuem para legitimar o processo de desenvolvimento da produção e suas conseqüências de crescente exclusão social ou de aceitação de cada nova fase desse desenvolvimento como algo inquestionável e inevitável e construiríamos uma prática que objetivasse compreender o dinamismo das transformações explicitando seu caráter excludente e instrumentalizando-se o “coletivo” para admitir e posteriormente construir novas formas de desenvolvimento da produção não excludente. É utópico pensar estas disciplinas dessa forma? É. Mas se considerarmos a *eternidade do movimento* a utopia se faz necessária.
- f) **Em Educação Artística** partiríamos do pressuposto que a arte é um instrumento para se refletir sobre as relações sociais e que tal reflexão se expressa de diferentes maneiras em conseqüência das relações sociais de produção, portanto a arte possibilita satisfazer a necessidade humana de expressão, afirmação e interação com a realidade (Idem, 145-149). Nessa perspectiva romperíamos com práticas que enfatizam num extremo o mero domínio da técnica e noutro a expressão espontaneísta e construiríamos uma prática que estimulasse a partir da realidade social a capacidade criadora do

homem e a leitura das expressões artísticas a partir do seu contexto unindo o fazer, o olhar e o pensar (Idem, p. 148).

- g) **Em Educação Física** partiríamos do pressuposto que o “movimento humano é expressão objetivada da consciência corporal, formada pelo conjunto das relações que compõem uma determinada sociedade e dos saberes sistematizados pela classe dominante sobre esta consciência corporal” (Idem, p.176), e que o domínio da expressão corporal pode sustentar o sujeito para que expresse e defenda sua visão de mundo. Nessa perspectiva romperíamos com práticas de mero adestramento do corpo como propriedade do trabalhador para o capitalismo ou do exercício para o prazer e construiríamos uma prática na qual se trabalhasse o movimento objetivando desenvolver coordenação ampla buscando o controle total do corpo para servir como instrumento de possibilidades de posicionamento na relação com os outros e no processo de trabalho, ou seja, um sujeito que domina seu corpo pode usá-lo para criar, para defender suas idéias, para relacionar-se e para exercitar a empatia.
- h) **No ensino de qualquer Língua Estrangeira Moderna** partiríamos dos mesmos pressupostos que foram definidos em Língua Portuguesa. Nessa perspectiva romperíamos com práticas que enfatizam a memorização e o trato de conteúdos distantes da realidade do aluno e construiríamos uma prática na qual se contemplasse os vários tipos de textos aproximando-os da realidade dos alunos (Idem, p. 189-191), contribuindo para que o aluno se situasse como sujeito. Assim, a apropriação da Língua Estrangeira Moderna tornar-se-ia um instrumento para que o aluno tivesse acesso mais amplo às informações e para que ele percebesse as relações de poder engendradas entre países e conseqüentemente entre culturas, economias, etc...

À primeira vista parece fácil trabalhar as disciplinas a partir desses pressupostos, porém, consolidá-los na prática exige a superação de vários limites, entre eles, às vezes, a maneira de ser do próprio sujeito. Diante de tantas constatações fica explícita a importância da Didática na formação dos professores, principalmente se pretende atuar no contexto da pedagogia histórico-crítica.

Referências

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: CEDES. **Políticas públicas para a educação: olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002**. Revista Educação e Sociedade, Volume 23, Número especial. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, Tomaz T. da e GENTILI, Pablo (Orgs.) **Escola S.A : quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O Que Produz e Reproduz em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 7 ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2000.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **O que é pedagogia?** São Paulo: Brasiliense, 1987.

KATZ, Cláudio; BRAGA, Ruy e COGGIOLA, Osvaldo. **Novas tecnologias:** crítica da atual reestruturação produtiva. São Paulo: Xamã, 1995.

KONDER, L. **O que é dialética?** São Paulo: Brasiliense, 2000.

LIBÃNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1991.

PIMENTA, Selma Garrido. Panorama atual da Didática no quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática. In: PIMENTA, Selma Garrido (coordenação). **Pedagogia, Ciência da Educação?** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIRES, M. F. de C. **O materialismo histórico dialético e a Educação.** Texto apresentado na mesa redonda: Paradigmas de Interpretação da Realidade e Projetos Pedagógicos, organizada pelas disciplinas de Pedagogia Médica e Didática Especial dos Cursos de Pós-Graduação da Faculdade de Medicina da UNESP, campus de Botucatu, em agosto de 1996.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert Sapelli. **Escola:** espaço de adestramento ou contradição? Cascavel/PR: Coluna do Saber, 2004.

SAVIANI, Dermeval. Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os Desafios da sociedade de Classes. In: LOMBARDI, José Claudinei e SAVIANI, Dermeval (orgs). **Marxismo e Educação:** debates contemporâneos. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

WACHOWICZ, Lilian Anna. **O método dialético da didática.** 3 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.