
RELAÇÕES DA DIDÁTICA COM AS PEDAGOGIAS DIRETIVAS E NÃO-DIRETIVAS

Marlécio M. da Silva Cunha
Professor Auxiliar (área de Didática) da Fundação
Universidade Estadual de Alagoas
Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPB
neoparaibano@hotmail.com

RESUMO

Este artigo discute relações entre a Didática e as chamadas pedagogias “diretivas” e “não-diretivas”. Analisa o histórico da Didática diante de diferentes tendências pedagógicas brasileiras, focalizando seus pressupostos e procedimentos frente às orientações diretivas e não-diretivas de tais tendências pedagógicas. Conclui que, mais que a existência de pedagogias propriamente diretivas ou não-diretivas, ocorrem níveis variados de diretividade e não-diretividade em qualquer tendência pedagógica.

Palavras-chave: Didática, tendências pedagógicas brasileiras, diretividade.

ABSTRACT

This paper aims to discuss relationships between Didactics and the called “directive” and “non-directive” pedagogies. Analyses the historic trajectory of Didactics in the field of different brazilian pedagogical trends, focusing its purposes and proceedings under the directive and non-directive perspectives of these pedagogical trends. It concludes that, more than existing essentially directive or non-directive pedagogies, there are different levels of directivity and non-directivity in any pedagogical trend.

Key words: Didactics, brazilian pedagogical trends, directivity.

Introdução

A Didática vem passando por uma série de modificações e questionamentos, inclusive aqueles que discutem sua própria legitimidade no âmbito da(s) Ciência(s) da Educação. No contexto de tais discussões, toma-se a análise das relações entre a Didática e diferentes tendências pedagógicas como subsídio para um melhor entendimento da própria trajetória histórica deste campo de reflexão pedagógica e de suas possibilidades de contribuição à educação brasileira.

Por outro lado, dissertar sobre a Didática e suas relações com quaisquer tendências pedagógicas requer, antes de mais nada, uma análise da própria etimologia da palavra, além de sua origem como campo de reflexão pedagógica, disciplina e conhecimento científico.

Severino (1996), relacionando os desafios e dilemas atuais pelos quais passa a Didática com a origem grega do termo – *didasko*¹ – nos alerta que desde a Antiguidade existe uma tensão entre a didática concebida como

adjetivo e a didática com valor substantivo. Esta tensão perdura até hoje, quando na prática pedagógica cotidiana ouve-se alunos e professores elogiarem um professor que é “didático” (por que o mesmo possui “didática”).

Dilemas dessa natureza também se refletem na acentuada expectativa/exigência que normalmente acontece com relação à Didática (como disciplina nos cursos de formação de professores), evidenciando controvérsias no entendimento do que é diretivo e o que é intencional – conceitos próximos, porém distintos.

A Didática e o caráter diretivo de suas origens

A educação de um sujeito, como prática social que é, carrega em si a possibilidade de ocorrer em diferentes situações, contextos e com diferentes conteúdos e sujeitos. Já o ensino constitui uma forma intencional, específica e pedagogicamente trabalhada de promover a educação de sujeitos. Porém, ainda

* Recebido em: fevereiro de 2005.

* Aceito em: junho de 2005.

¹ De onde deriva, por sua vez, *Didaktika*, que denota aquilo que é relativo ao ensino.

que intencional, consciente e sistematizado (como no caso do ensino escolar), não necessariamente deve o ensino ser tomado por elementos e procedimentos estabelecidos a priori e comandado unilateralmente por alguém (no caso, pelo professor). Implica dizer que, pelo menos inicialmente, parecem existir diferentes graus/níveis de diretividade em diferentes orientações pedagógicas.

Tais níveis de diretividade estão diretamente ligados às concepções e projetos de sujeito, educação, ciência, sociedade e mundo que se deseja formar/construir. Em outras palavras, as diferentes formas de se conduzir o processo pedagógico associam-se a determinados contextos sociais, econômicos, políticos e ideológicos. Os gregos, por exemplo, freqüentemente eram instruídos e educados com a ajuda de encenações de cunho moral e ético (“Antígona”, de Sófocles, constitui um exemplo). Já em pleno século XVII, Comenius lança sua *Didáctica Magna*, concebendo a didática como a “arte de ensinar tudo a todos”.

Percebe-se, assim, que a Didática, além de surgir como prática pedagógica intencional (por tomar o ato de ensinar como objeto de análise), é concebida visando a eficiência mediante ênfase no método de ensino (este, concebido como arte): surge, portanto, como prática diretiva, em sua essência.

A própria origem da palavra método – um dos aspectos abordados pelas reflexões que a Didática faz acerca do processo de ensino-aprendizagem –, conforme explica Rays (2003), já indica que o mesmo consiste num caminho escolhido (intencionalmente) a fim de se chegar a um fim desejado e pré-estabelecido (diretividade):

O método traz dentro de si a idéia de uma direção com a finalidade de alcançar um propósito, não se tratando, porém, de uma direção qualquer, mas daquela que leva de forma mais segura à consecução de um propósito estabelecido. O método implica, pois, um processo ordenado e uma integração do pensamento e da ação, como também da reação (imprevisível), para a consecução de

tudo aquilo que foi previamente planejado (RAYS, 2003, p. 85).

Sendo assim, faz-se necessário um olhar mais detalhado sobre a trajetória histórica da Didática, tendo em vista um melhor entendimento de como este campo de reflexão pedagógica influenciou e tem influenciado o caráter diretivo ou não-diretivo do processo de ensino-aprendizagem, no contexto das diferentes tendências pedagógicas brasileiras.

A Didática e a diretividade do ensino em diferentes tendências pedagógicas

Mizukami (1986), analisando as diferentes abordagens do processo de ensino e características inerentes a cada uma delas, auxilia o reconhecimento de como se configura a diretividade ou a não-diretividade em diferentes práticas pedagógicas. Cada abordagem relaciona-se a uma forma específica de Didática, por ser este o campo de conhecimento que, tomando o processo de ensino-aprendizagem como objeto de estudo (CANDAU, 1985), busca a partir de reflexões sobre diferentes práticas pedagógicas propor alternativas (conceituais, metodológicas) para a prática docente.

Na abordagem tradicional, segundo Mizukami, o processo de ensino é autoritarista e estanque, com o professor assumindo o papel de detentor de um conhecimento a ser transmitido aos alunos, os quais comportam-se passivamente, como “latas vazias” (nas palavras de Paulo Freire) prontas a acumular conhecimento. Esta pedagogia tradicional, de tendência liberal², é subdividida em Pedagogia Tradicional Cristã e Pedagogia Tradicional Leiga (VEIGA, 1994). Segundo esta autora, na tendência cristã da pedagogia tradicional a ênfase recai nos conteúdos a serem ensinados mediante memorização, disputas, disciplinamento e resignação frente ao sujeito maior deste processo, que é o professor. No Brasil, os jesuítas (responsáveis primeiros pela educação por quase todo o período colonial) são os grandes representantes desta tendência, orientando-se por uma “Didática” expres-

² Cf. Libâneo (1994).

sa dogmaticamente em documentos (como a *Rerum Novarum*) produzidos pela Igreja Católica segundo princípios da escolástica (filosofia aristotélico-tomista).

Ainda segundo Veiga (1994), a tentativa de laicização do ensino segundo os moldes da pedagogia tradicional apenas transferiu a ênfase do fazer pedagógico dos conteúdos para o ato de ensinar em si mesmo: o professor ainda detém um saber e este deve ser transmitido, mudando apenas a quantidade de conteúdo, orientada agora por um “saber científico emergente” – em detrimento dos conhecimentos filtrados segundo pressupostos religiosos. Para Veiga, este momento representa um retrocesso na educação brasileira, tendo em vista que a expulsão dos jesuítas acarreta desorganização, descaso e indiferença com os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Na abordagem humanista, a ênfase do processo de ensino-aprendizagem recai sobre a criança, tendo em vista o movimento escolanovista (representante desta abordagem) fundamentar-se nas teorias psicológicas emergentes àquela época, as quais preconizavam um ensino no qual o professor fosse o facilitador da aprendizagem dos alunos, os quais livremente deveriam construir seu conhecimento. É o momento de “psicologização” da Didática, a qual concebe a organização do trabalho docente como uma orientação das atividades dos alunos. Assim, o aluno, sujeito central deste processo, deve ser livre para construir seu conhecimento mediante uma aprendizagem que, para ser significativa, deve ser orientada mediante a criação de um ambiente favorável por parte do professor. Libâneo (1994) também inclui esta tendência pedagógica no grupo das pedagogias liberais.

Veiga (2003) e Libâneo (1994) denominam de tecnicista a tendência pedagógica que, enfatizando o ensino mecanicista, desloca o foco central na Didática, do professor ou do aluno (que passam à condição de meros executores) para a racionalização e eficiência do ensino.

Nesta perspectiva, de acordo com Candau (1985), os militares e tecnocratas da

educação a eles ligados (responsáveis pela efetivação desta tendência pedagógica no Brasil, durante a ditadura militar) inspiram-se nos moldes fabris para planejar a educação: separam-se os executores do processo de ensino-aprendizagem dos avaliadores de tal processo, procurando aplicar acriticamente ao campo educacional as dicotomizações/dissociações entre o pensar e o fazer, na busca de racionalização do trabalho pedagógico. Ainda segundo esta autora,

Nesta perspectiva, a formulação dos objetivos instrucionais, as diferentes taxinomias, a construção dos instrumentos de avaliação, as diferentes técnicas e recursos didáticos, constituem o conteúdo básico dos cursos de Didática. Modelos sistêmicos são estudados, habilidades de ensino são treinadas e são analisadas metodologias como: ensino programado, plano Keller, aprendizagem para o domínio, módulos de ensino etc. [...] Na perspectiva da tecnologia educacional a Didática se centra na organização das condições, no planejamento do ambiente, na elaboração dos materiais instrucionais. A objetividade e racionalidade do processo são enfatizadas (CANDAU, 1985, p. 18).

A partir do final da década de 1970 e mais intensamente na década de 80, à gradual abertura do regime militar no Brasil coincide a emergência de severas críticas à forma como a educação brasileira vinha sendo tratada e pensada até então. Vive-se uma espécie de “pessimismo pedagógico” decorrente da constatação de que a escola atua como aparelho ideológico do estado (segundo Althusser) e como reprodutora da sociedade e sua dinâmica, de acordo com os estudos de Bourdieu e Passeron.

Denuncia-se, assim, o caráter político das decisões tomadas até então no campo educacional brasileiro, evidenciando os reais pressupostos da suposta neutralidade da Didática que fundamentava a racionalização do ensino. Passa-se a repugnar qualquer dimensão técnica da educação, inclusive na Didática. Segundo Candau (1985), passa-se à própria negação da Didática, tomada como uma das responsáveis pela “neutralidade pedagógica” que levava à manutenção do status quo

e a continuidade de submissão das classes oprimidas aos ditames do capitalismo.

Com os estudos de Saviani, as idéias de Antonio Gramsci chegam ao Brasil, contribuindo de certa forma para a superação do já citado pessimismo pedagógico (e por consequência, contestador da Didática). Sem deixar de reconhecer que a escola vinha (e ainda vem) agindo como fiel reprodutora da sociedade, Gramsci alerta para o fato de este mesmo processo reprodutor guardar em si as tensões sociais responsáveis por fornecer as possibilidades de, no jogo de poderes inerente a toda prática social (aqui usando termos foucaultianos), os sujeitos realmente comprometidos com novas práticas sociais – aqui incluídas as práticas pedagógicas – conduzirem esta tensão em direção à superação da ordem econômica, política e social que favorece a poucos mediante o controle social, econômico e ideológico que estes fazem sobre aqueles que não controlam este processo.

Libâneo (1994), dentro das tendências pedagógicas que classificou como progressistas, inclui a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos como a orientação pedagógica norteadora de uma Didática comprometida com a superação dos dogmatismos e equívocos vivenciados nas práticas pedagógicas. Sob esta perspectiva, a Didática preocupa-se não apenas em denunciar os reais pressupostos políticos e ideológicos contidos nas idéias e práticas pedagógicas planejadas e executadas acriticamente no Brasil, como também fornece alternativas (teórico-metodológicas) visando a construção de uma Didática mais comprometida com a educação das classes populares. A respeito do papel da Didática na Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, constata-se que

A Didática tem como objetivo a direção do processo de ensinar, tendo em vista finalidades sócio-políticas e pedagógicas e as condições e meios formativos; tal direção, entretanto, converge para promover a auto-atividade dos alunos, a aprendizagem. Com isso, a Pedagogia Crítico-Social busca uma síntese superadora de traços significativos da Pedagogia Tradicional e da Escola Nova. Postula para o ensino a tarefa de propiciar

aos alunos o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades intelectuais, mediante a transmissão e assimilação ativa dos conteúdos escolares articulando, no mesmo processo, a aquisição de noções sistematizadas e as qualidades individuais dos alunos que lhes possibilitam a auto-atividade e a busca independente e criativa das noções (LIBÂNEO, 1994, p. 70).

Nas palavras de Candau (1985), a Didática comprometida com esta tendência pedagógica histórico-crítica constitui uma disciplina e campo do conhecimento que leva em consideração a “multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem”. Desta maneira, cabe à Didática refletir de maneira contextualizada os determinantes sociais, políticos, econômicos, ideológicos e subjetivos das práticas pedagógicas (CANDAU, 1997), não dissociando a dimensão técnica das dimensões humanista e política.

Este pensamento está em consonância com a análise de Pimenta (1997a) e Caldeira e Azzi (1997), quando afirmam que a Didática não deve prescindir de suas duas dimensões: a explicativa – responsável por elucidar os tais determinantes sociais da prática pedagógica, bem como se valer de diferentes aportes teórico-práticos para o melhor entendimento do processo didático – e a dimensão projetiva – responsável por, a partir da prática, antecipar teoricamente uma prática em constante reformulação/aperfeiçoamento.

A Didática concebida por todos estes autores, de tendência reflexiva histórico-crítica, relaciona-se com as práticas pedagógicas defendidas por Pimenta (1997b), a qual define que estas devem ser concebidas e efetivadas como práticas sociais vivas.

Dada esta exigência pedagógica, significa dizer que qualquer tentativa de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem como algo estático, uniforme e passível de ser prescrito por uma Didática tomada como um conjunto de regras infalíveis para o ato de ensinar e aprender recai numa visão simplificadora e fragmentadora que leva a um equívoco maniqueísta: existiria, assim, uma pedagogia puramente diretiva e, oposta a ela,

uma pedagogia totalmente não-diretiva, as quais seriam consideradas como a “boa” ou a “má” pedagogia de acordo com os argumentos de quem assim as classificasse.

Considerações Finais

Quando as tendências pedagógicas engendradas no Brasil são analisadas em sua multidimensionalidade, pode-se concluir que aquelas classificadas como tradicional, humanista/escolanovista e tecnicista constituem tendências pedagógicas de orientação diretiva, por estarem relacionadas a uma Didática que, dissociando teoria da prática, conteúdo de forma, e o pensar do agir, concebem o ensino (seja ele estático ou mesmo interativo) como algo pré-estabelecido e determinado a priori.

Dessa forma, a Didática que fundamenta as chamadas pedagogias diretivas (especialmente as “excessivamente diretivas”) tende a preconizar o planejamento do ensino como algo determinante a priori de como deverá rigidamente ser conduzida uma prática pedagógica. Já sob uma perspectiva crítica da educação, o planejamento do ensino é algo que realmente procura elencar alguns elementos/eventos procedimentos de acordo com objetivos e finalidades a serem atingidos. Isso significa levar em consideração que todo ato de conhecer (portanto, incluindo o processo de ensino-aprendizagem) é algo que se constrói de maneira processual (tendendo à não-diretividade), ainda que possa ser antecipado (diretividade) na forma de objetivos e atividades a serem realizados.

Neste mesmo sentido, falando especificamente do processo de avaliação, Kenski (2003) elucida a tensão entre diretividade e não-diretividade no fazer pedagógico (aqui incluindo a avaliação) ao defender que a práti-

ca avaliativa deve ser constante (portanto, aqui há uma diretividade), porém não-classificatória, mas sim construída processualmente (o que comporta a não-diretividade do processo de ensino-aprendizagem), em conjunto com os alunos e incluindo constante auto-avaliação.

Assim, quanto mais diretiva é a orientação do processo de ensino-aprendizagem, mais rigidamente são definidos e executados os conteúdos, objetivos, métodos e técnicas e critérios de avaliação. Já na perspectiva da não-diretividade, tal definição é mais aberta, consistindo num encontro educacional a partir de explorações que consideram interesses, vivências, aptidões e sabres prévios que, em constante mutação, podem ser modificados na direção da construção de novos conhecimentos e atitudes.

O professor, enquanto sujeito crítico do processo de ensino-aprendizagem, tem competência para, no seu fazer pedagógico, elencar tanto objetivos abertos, mistos ou fechados, no tocante a atividades a serem executadas por seus alunos. A escolha e a ênfase dada a esses objetivos (qualquer um deles, ou todos) dependerá da especificidade inerente a toda prática pedagógica, além dos projetos de homem/mulher e sociedade que se quer concretizar.

O fato de normalmente se conceber o processo educativo hora devendo ser totalmente diretivo, hora não, liga-se essencialmente à freqüente dicotomização quanto à relação entre conteúdo e forma, técnica e política, dentre outras. Unindo as reflexões aqui expostas, cabe à Didática formar professores prático-reflexivos e pesquisadores-na-ação, capazes de agir na incerteza (não-diretividade), porém sistematizando saberes e ações a tomar (diretividade) visando um fazer docente processual e em constante reformulação.

REFERÊNCIAS

CALDEIRA, Anna Maria S.; AZZI, Sandra. Didática e construção da práxis docente: dimensões explicativa e projetiva. In: OLIVEIRA, Maria Rita N. S. de; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. (Orgs.). Alternativas do ensino de Didática. Campinas: Papirus, 1997.

- CANDAU, Vera Maria Ferrão. A Didática e a formação de educadores – da exaltação à negação: a busca da relevância. In: _____. (Org.). A Didática em questão. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1985. p. 12-22.
- _____. Da Didática fundamental ao fundamental da Didática. In: OLIVEIRA, Maria Rita N. S. de; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. (Orgs.). Alternativas do ensino de Didática. Campinas: Papirus, 1997.
- KENSKI, Vani Moreira. Avaliação da Aprendizagem. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Repensando a Didática. 20. ed. Campinas: Papirus, 2003. p. 131-144.
- LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.
- PIMENTA, Selma Garrido. Para uma re-significação da Didática. In: _____ (Org.). Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997a. p. 19-76.
- _____. A Didática como mediação na construção da identidade do professor – uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: OLIVEIRA, Maria Rita N. S. de; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. (Orgs.). Alternativas do ensino de Didática. Campinas: Papirus, 1997b.
- RAYS, Oswaldo Alonso. A questão da metodologia do ensino na Didática Escolar. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Repensando a Didática. 20. ed. Campinas: Papirus, 2003. p. 83-95.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Da possibilidade do estatuto científico da Didática: um olhar filosófico. In: CATAPAN, Araci Hack (Coord.). VIII ENDIPE – Formação e Profissionalização do Educador. Anais... vol. II. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 1996. p. 63-71.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A prática pedagógica do professor de Didática. 3. ed. Campinas: Papirus, 1994.
- _____. Didática: uma retrospectiva histórica. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Repensando a Didática. 20. ed. Campinas: Papirus, 2003. p.25-40.