

LIÇÕES DE DIDÁTICA

Este livro reúne um conjunto de textos que procura aprofundar as questões inerentes a cada uma das dimensões do processo didático: ensinar, aprender, pesquisar e avaliar.

Como campo de estudo, a didática é uma disciplina de natureza pedagógica aplicada, orientada para as finalidades educativas e comprometida com as questões concretas da docência, com as expectativas e os interesses dos alunos. A didática institui-se como prática social concreta, complexa e laboriosa. É um espaço de diálogo entre a formação, a docência e a pesquisa.

O título, *Lições de didática*, remete à idéia de aprendizado como processo ativo, opondo-se à noção de conjunto de estratégias e procedimentos que se põe em prática. Assim, com sua gama de reflexões teórico-práticas, esta obra busca servir de instrumento formativo, como meio, não como fim em si mesmo.

1ª Ed.

ISBN 85-308-0806-1



9 788530 808068



P A P I R U S E D I T O R A

MAGISTÉRIO ■ FORMAÇÃO E TRABALHO PEDAGÓGICO

Ilma Passos Alencastro Veiga (Org.)

*Ilma Passos Alencastro Veiga (Org.)
Joana Paulin Romanowski • Lilian Anna Wachowicz
Maria Eugênia Castanho • Maria Isabel da Cunha
Marli Elisa D.A. de André • Pura Lúcia Oliver Martins*

LIÇÕES DE DIDÁTICA

LIÇÕES DE DIDÁTICA

PAPIRUS



P A P I R U S

AS FORMAS E PRÁTICAS DE INTERAÇÃO
ENTRE PROFESSORES E ALUNOS

Pura Lúcia Oliver Martins

Tratar o fenômeno do ensino como uma totalidade concreta, buscar suas determinações, pensá-lo em conexão com outras práticas sociais é o que se procura fazer, do ponto de vista de uma concepção crítica do trabalho da didática.

Rios (2001, p. 55)

Falar das formas e práticas de interação entre professores e alunos, como uma das dimensões da didática, implica um resgate histórico do movimento dos educadores-sujeitos dessa história nos últimos 35 anos. Isso porque a interação entre professores e alunos e suas implicações na aprendizagem escolar assumem diferentes formas, de acordo com o momento histórico em que essa aprendizagem se realiza.

Historicamente, é muito comum ouvir nos meios educacionais, sobretudo entre os alunos, afirmações como: “aquele professor não tem didática...”; “ele tem conhecimento, mas não sabe comunicar”; “o professor

conhece o assunto da sua matéria, mas não sabe transmitir”. Tais expressões revelam a importância das formas e práticas de interação entre professores e alunos na busca do conhecimento. Além disso, mostram que a didática é usualmente vista como sinônimo de métodos e técnicas de ensino e, mais que isso, que a escola é tida como a instituição que transmite¹ conhecimentos. Tal representação encontra sua razão de ser no enfoque que durante muitos anos, sobretudo na década de 1970, foi dado a essa área do conhecimento pelos estudiosos. Surghi (1975, p. 2), por exemplo, conceitua a didática como “a disciplina de caráter instrumental; posse dos meios necessários para manejar, com maior ou menor diretividade, a aprendizagem que o aluno realizará, de acordo com fins já determinados”.

No entanto, embora no senso comum essa representação ainda se manifeste com frequência, ao longo dos últimos 35 anos, a didática passou por intenso questionamento e deixou de ser considerada disciplina instrumental ocupada apenas com o fazer e passou a ser entendida como uma área do conhecimento, com objeto de estudo próprio, qual seja, o processo de ensino e suas relações.

Em consonância com esse movimento, em meados da década de 1980, estudos realizados por Martins (1989) abordam a didática, não como guia da ação prática como pretendem os manuais, mas, ao contrário, como expressão de uma prática determinada, num momento histórico determinado. Dessa perspectiva, escreve a autora, “a didática terá de se transformar numa disciplina que busca compreender o processo de ensino em suas múltiplas determinações, para intervir nele e reorientá-lo na direção política almejada” (p. 176).

Já no início deste século, Veiga (2004, p. 16) defende a idéia de que

analisar e revisar o processo de ensino à luz do contexto social, das mudanças ocorridas na instituição educativa e das condições objetivas do exercício profissional é uma tarefa do professor. Essas

1. A escola é uma instituição que veicula o saber sistematizado. Para tanto, a transmissão é apenas uma das formas e práticas de interação entre professores, alunos e conhecimento.

mudanças exercem uma influência no planejamento e no desenvolvimento do processo didático.

É dessa perspectiva que este capítulo está organizado, em três partes intimamente relacionadas, quais sejam: um breve resgate da história recente da didática no Brasil, situando momentos históricos que tiveram importância significativa na reconstrução da área, sobretudo em seus princípios fundamentais; caracterização das formas assumidas pelo processo didático em diferentes contextos históricos, explicitando seus fundamentos e instâncias operacionais, considerando os três elementos básicos desse processo: o *aluno*, o *professor* e o *conteúdo*, numa concepção determinada do ato de conhecer; indicação de princípios orientadores para a área da didática na busca de práticas de interação entre professores e alunos pautada na sistematização coletiva do conhecimento. E, para finalizar, aponta uma tendência atual do processo didático.

A constituição das formas e práticas de interação entre professores e alunos no âmbito da didática: Momentos históricos

O ensino exige a apreensão da realidade. Não se pensa o ensino desconectado de um contexto social mais amplo.
Veiga (2004, p. 16)

Tratar do processo didático focalizando as formas e práticas de interação entre professores e alunos como uma das dimensões da didática, da perspectiva relacional defendida por Veiga (2004),² implica resgatar o percurso da área, situando-a nos diferentes momentos históricos.

Assim, um olhar sobre a história recente da didática no Brasil mostra que, nos últimos 35 anos, ela tem sido objeto de discussão nos meios

2. Segundo Veiga (2004, p. 13): “Enfatizar o processo didático da perspectiva relacional significa analisar suas características a partir de quatro dimensões: ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. O processo didático, assim, desenvolve-se mediante a ação recíproca e interdependente das dimensões fundamentais. Integram-se, são complementares”. Para aprofundar essa abordagem consultar Veiga 2004, pp. 13-30.

acadêmicos, sendo submetida a questionamentos, sobretudo na década de 1980, quanto a sua função na formação de educadores e sua especificidade como área de conhecimento que busca sua identidade. Nesse período histórico, há pelo menos dois marcos fundamentais: o I Encontro Nacional de Professores de Didática, realizado em 1972 na Universidade de Brasília, e o I Seminário *A Didática em Questão*, realizado na PUC do Rio de Janeiro, dez anos depois (Martins 2003, pp. 25-43).

O I Encontro Nacional de Professores de Didática (1972)

O I Encontro Nacional de Professores de Didática é realizado no período pós-64, momento histórico caracterizado pelo esforço do Estado em racionalizar o processo produtivo, tendo em vista a retomada do crescimento econômico e do desenvolvimento industrial. O planejamento educacional é considerado “área prioritária”, integrado ao Plano Nacional de Desenvolvimento. Nesse período histórico, a educação passa a ser vista como fator de desenvolvimento e, portanto, como investimento individual e social. A orientação básica para o modelo educacional que vai fundamentar as reformas do ensino superior e do ensino de 1ª e 2ª graus centra-se na racionalização, eficiência e eficácia do processo. Há uma centralização normativa separando planejamento e execução. O trabalhador passa a ser estimulado individualmente por meio de diferenciação de salários, gratificações; é controlado por gestores³ na hierarquia da organização, que lhe transmitem as ordens numa relação unilateral, de cima para baixo.

As questões fundamentais levantadas nesse momento histórico são captadas pelos intelectuais que, em consonância com o contexto político-econômico e educacional do período, discutem a necessidade de formar um “novo professor”, tecnicamente competente e comprometido com o programa político-econômico do país. O documento final do Encontro destaca a “necessidade da integração dos professores de didática no processo de expansão e atualização do ensino brasileiro” e, ainda, como exigência

3. Gestores: classe intermediária entre capitalista e trabalhadores, que tem o papel fiscalizador e controlador do processo de trabalho.

para a formação “de um novo professor”, uma “preparação didática embasada em conhecimento científico e vinculada às contingências nacionais”.⁴

Com efeito, nesse período, a formação do professor passa a se fazer por meio de treinamentos, em que são transmitidos os instrumentos técnicos necessários à aplicação do conhecimento científico, fundado na qualidade dos produtos, na eficiência e eficácia. Referindo-se a essa perspectiva técnica da formação do professor, afirmam Sacristán e Pérez Gómez (1992, pp. 402-403, minha tradução):

O professor é um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e convertido em regras de atuação (...) deve aprender conhecimentos e desenvolver competências e atitudes adequadas para sua intervenção prática, apoiando-se nos conhecimentos que elaboram os cientistas básicos e aplicados. Não necessita chegar ao conhecimento científico, senão dominar as rotinas de intervenção técnica que se derivam daqueles.

Dessa perspectiva, o professor competente corresponde a um bom executor de tarefas, que observa sua posição no interior da organização do trabalho na escola. Os mesmos autores acrescentam:

A racionalidade técnica impõe, pela própria natureza de sua concepção da produção do conhecimento social, uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstratos de produção da ciência. No mesmo sentido e seguindo a mesma lógica, deve produzir-se uma relação de subordinação do professor ao pedagogo ou psicólogo. (*Ibid.*, minha tradução)

As medidas de racionalização do processo de trabalho, tendo como eixo central o controle do tempo, implicam a centralização do processo produtivo em uma instância superior, externa ao trabalhador. O planejamento

4. I Encontro Nacional de Professores de Didática: Conclusões, 1973, p. 153.

cuidadoso de todas as tarefas que deverão ser executadas pelos trabalhadores passa a ser a questão central. Esse modelo fica claramente expresso na didática do período, quando o planejamento passa a ocupar lugar de destaque nos seus manuais e programas de ensino. A racionalização do processo aparece como necessidade básica para alcançar os objetivos do ensino.

I Seminário *A Didática em Questão* (1982)⁵

O período em que se realiza o I Seminário *A Didática em Questão* configura-se como um importante momento histórico, marcado pela abertura política do regime militar instalado em 1964 e pelo acirramento das lutas de classe no país. Nesse momento histórico, surgem novas palavras de ordem: partir da prática, compromisso político com as “camadas populares”, transformação social, unidade teoria-prática. Enfatiza-se a necessidade de formar educadores críticos e conscientes do papel da educação na sociedade e, mais, comprometidos com as necessidades das camadas populares cada vez mais presentes na escola e cedo dela excluídas. Se, no primeiro Encontro (1972), buscava-se um professor tecnicamente competente, comprometido com o programa político-econômico do país, no segundo (1982), a preocupação gira em torno da formação de um professor politicamente comprometido com a transformação social.

Candau (1984, p. 19) ressalta que, nesse momento,

começa-se a despertar para a importância da dimensão política até então silenciada pela perspectiva instrumental fundada na “neutralidade da técnica” (...) que vê a prática pedagógica exclusivamente em função das variáveis internas do processo de ensino-aprendizagem, sem articulação com o contexto social em que a prática se dá.

5. Esse seminário ampliou-se ao longo dos últimos 23 anos e hoje se encontra em sua XIII edição, como Endipe (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), a se realizar em Recife no primeiro semestre de 2006. O XII Endipe aconteceu em 2004, em Curitiba, e reuniu mais de 4 mil educadores de todo o país.

Nesse período, a dimensão política do ato pedagógico torna-se objeto de discussão e análise. Para tanto, a contextualização da prática pedagógica, que busca compreender a íntima relação entre a prática escolar e a estrutura social mais ampla, passa a ser fundamental. Valorizam-se os estudos do cotidiano escolar como fonte de conhecimento para o alcance da íntima relação entre “a didática pensada” e a “didática vivida” – o novo desafio de então. “Partir da prática” passou a ser elemento central. O documento final do I Seminário *A Didática em Questão* destaca a necessidade de rever o ensino de didática que, em geral,

é uma dissociação entre a didática que é vivenciada, inclusive nas aulas de didática, e o discurso sobre o que deveria ser a própria prática. (...) É necessário rever essa postura: partir da prática pedagógica, procurando refletir e analisar as diferentes teorias em confronto com ela. Trata-se de trabalhar continuamente a relação teoria-prática procurando, inclusive, reconstruir a própria teoria a partir da prática. (*Ibid.*, pp. 111-114)

Esses desafios marcaram a década de 1980 como um período de intenso movimento de revisão crítica e reconstrução da didática no Brasil. Nas palavras de Candau (1991, p. 10), “foi uma etapa de ruptura de paradigmas, de negação, de buscas, de reconstrução (...) foi a década de mais fecunda produção intelectual brasileira sobre a prática pedagógica e seus determinantes”.

Com efeito, comprometidos numa mesma unidade de perspectiva (visão crítica da educação), os intelectuais da área apresentaram uma multiplicidade de enfoques para a questão da didática e seu papel na formação do educador.

Pioneira nesse movimento de revisão e ampliação da didática, em oposição à abordagem instrumental vigente até esse período, Candau sistematiza com muita propriedade as questões que estão emergindo nesse momento histórico e propõe uma *didática fundamental*, que, nas palavras de Freitas (1995, p. 22), “mais do que um enfoque propriamente dito, foi um amplo movimento de reação a um tipo de didática baseada na neutralidade”. O movimento, que inicialmente incluiu uma crítica e uma

denúncia ao caráter meramente instrumental da didática, avançou em seguida para a busca de alternativas e a reconstrução do conhecimento da área. O grande desafio que se colocava, então, era ultrapassar o nível da crítica apontando alternativas concretas para o ensino de didática mais articulado com a realidade das escolas de 1ª e 2ª graus⁶ e com os interesses e necessidades práticas da maioria da população.

Ao longo da década de 1980, as produções teóricas dos educadores tentam dar conta dessa nova situação. Tomando como parâmetro a relação teoria-prática, podemos identificar processos distintos que procuram ampliar a discussão da didática, iniciada por Candau, em reação ao modelo pedagógico centrado no campo da instrumentalidade (Veiga 2005, pp. 77-103).

Por um lado, encontram-se grupos que discutem a importância de formar uma consciência crítica nos professores, para que estes coloquem em prática as formas mais críticas de ensino, articuladas aos interesses e necessidades práticas das camadas populares, tendo em vista garantir sua permanência na escola pública. Propostas expressivas como a pedagogia histórico-crítica, de Dermeval Saviani, base teórica da *pedagogia crítico-social dos conteúdos*, sistematizada por José Carlos Libâneo, caminham nessa direção.

Intimamente vinculada à abertura social e política brasileira, a questão fundamental para esses grupos é a democratização do acesso mais a permanência dos alunos das classes trabalhadoras na escola. Há que se socializar o conhecimento. Diz Saviani (1984, pp. 9-13):

A escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado (...) a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular.

E, do ponto de vista didático, o ensino orienta-se pelo eixo da transmissão-assimilação ativa de conhecimentos. Conforme Libâneo (1985, pp. 127-128):

6. A partir da nova LDB 9.394/96, denominados ensino fundamental e médio.

A pedagogia crítico-social dos conteúdos valoriza a instrução enquanto domínio do saber sistematizado e os meios de ensino enquanto processo de desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos e viabilização da atividade de transmissão/assimilação ativa de conhecimentos.

Para esses grupos, a aprendizagem se faz fundamentalmente a partir do domínio da teoria. A prática decorre da teoria. Daí a importância do racional, do cognitivo, do pensamento. Nessa concepção, a ação prática é guiada pela teoria. Valoriza-se o pensamento sobre a ação. As propostas de uma pedagogia crítica desses grupos acentuam a importância de estimular uma consciência crítica e uma ação transformadora pela transmissão-assimilação ativa de conteúdos críticos, articulados aos interesses da maioria da população. Entendem que uma formação teórica crítica sólida garantirá uma prática conseqüente.

Por outro lado, encontram-se grupos mais radicais, voltados para a alteração dos próprios processos de produção do conhecimento, das relações sociais. A *pedagogia dos conflitos sociais*, de Oder José dos Santos, base teórica da *pedagogia da sistematização coletiva do conhecimento*, proposta por Martins (1989), caminha nessa direção. Propõe uma ênfase no outro e, num primeiro momento, dá ênfase ao que o outro sabe, à prática social dos envolvidos, chegando ao nível da alteração das relações sociais.

Para esses grupos, a questão fundamental passa pelas formas organizacionais assumidas pelas práticas de luta dos trabalhadores. Segundo Santos (1992, p. 124):

A questão escolar não se resume num aperfeiçoamento metodológico ou tecnológico dos trabalhadores do ensino para se obter uma melhor distribuição do saber sistematizado (...) ela se verifica, sobretudo, na reorganização das relações sociais vigentes em seu interior.

Desse ponto de vista, passa-se a discutir a importância de se romper com o eixo da *transmissão-assimilação* dos conteúdos, ainda que críticos, e buscar um processo de ensino que altere, na prática, suas relações básicas na direção da *sistematização coletiva do conhecimento*. Nas palavras de Santos (*ibid.*, p. 130):

A compreensão da realidade social decorre não da assimilação resultante da transmissão de “bons conteúdos”, mas sim da prática sobre essa realidade social. É a teoria que é a expressão da prática; e são tantas práticas... É este o papel do conhecimento; ele é meio, não se constitui em objetivo em si mesmo.

Nas propostas desses grupos, o elemento central é a ação prática. Uma ação prática material e social determinante do processo. Alteram-se a forma de agir, de pensar, de sentir a própria situação escolar. Valorizam-se a prática dos alunos e os problemas postos por essa prática. As propostas de uma pedagogia crítica desses grupos deixam de cingir-se à transmissão-assimilação de conteúdos, ainda que críticos, e valorizam o próprio processo de fazer como elemento educativo.

Nas palavras de Martins (1989, p. 175):

Um dos pontos-chave da nova proposta pedagógica encontra-se na alteração do processo de ensino e não apenas na alteração do discurso a respeito dele. (...) Não basta transmitir ao futuro professor um conteúdo mais crítico; (...) é preciso romper com o eixo da transmissão-assimilação em que se distribui um saber sistematizado falando sobre ele. Não se trata de falar sobre, mas de vivenciar e refletir com.

E acrescenta a autora: “Aquilo que é vivenciado e analisado provoca mudanças mais profundas do que aquilo que é apenas ouvido, no plano do discurso. No fazer, gera-se o saber”.

Desse movimento desencadeado em meados dos anos 1980 resultaram alterações na organização das escolas, nos cursos de formação de professores, nas produções acadêmicas dos estudiosos da área e fundamentalmente na prática pedagógica dos professores dos três graus de ensino, que intensificaram suas iniciativas para fazer frente às contradições do sistema, produzindo saberes pedagógicos nas suas próprias práticas. Estas últimas tornaram-se objeto de estudo e de sistematizações teóricas pelos estudiosos da área.

Nesse percurso histórico, Martins (2003) identifica quatro momentos fundamentais, com ênfases específicas que não se anulam, mas que se

interpenetram e devem ser entendidas como parte de um todo (Martins 2003, pp. 57-85).

O primeiro momento – *Dimensão política do ato pedagógico, 1985/1988* – é um período marcado por intensa participação social. Os movimentos sociais que ocorreram no Brasil no final da década de 1970 e na primeira metade da década de 1980 consolidaram novas formas de organização e mobilização, que vão repercutir na escola. Os grupos sociais se definem como classe e passa-se a dar ênfase à problemática política. Os professores, no seu dia-a-dia, na sala de aula e na escola, reclamam da predeterminação do seu trabalho por instâncias superiores, estão querendo participar e essa participação tem um caráter eminentemente político.

O segundo momento – *A organização do trabalho na escola, 1989/1993* – é marcado pela intensificação da quebra do sistema organizacional da escola. Os movimentos sociais que consolidaram novas formas de organização e mobilização foram se desenvolvendo à revelia das instituições e alheios a elas – sindicatos, partidos políticos – e às formas tradicionais de organização do trabalho, chegando a mudanças não só dessas instituições, como também, e sobretudo, a mudanças, ainda que embrionárias, nas próprias relações de produção. Nesse processo, os grupos sociais se definem como classes e uma nova ordem social se configura. Nesse momento, os professores já se compreendem e se posicionam como trabalhadores, assalariados; organizam-se em sindicatos, participam de movimentos reivindicatórios. No interior da organização escolar, fazem tentativas de alterar as relações sociais estabelecidas no seu interior, burlando as normas, agindo de maneira diferente daquela que é prescrita pela escola. Redefine-se o papel do especialista, que já não pode mais assumir o papel de controlador. Há que se desenvolver trabalhos mais coletivos; há que se colocar junto com os professores e não acima deles; há que se juntar aos professores na luta por um processo de ensino que dê conta da clientela oriunda das classes trabalhadoras. É um período de transição em que os professores vão quebrando normas, tomando iniciativas para consolidar novas formas de organização.

No terceiro momento – *A produção e a sistematização coletivas de conhecimento, 1994/2000* – a ênfase na problemática do aluno como sujeito vai se aprofundando, à medida que se verificam alterações no interior da

organização escolar por iniciativa de seus agentes. O aluno é concebido como um ser historicamente situado, pertencente a uma determinada classe, portador de uma prática social com interesses próprios e um conhecimento que adquire nessa prática, que não podem mais ser ignorados pela escola. Esse período se relaciona com os anteriores pela problemática da interdisciplinaridade, que continua sendo uma questão importante.

O quarto momento caracteriza-se pela ênfase na *aprendizagem* – *Aprender a aprender*,⁷ 2001... – tem sua centralidade no aluno como sujeito, não mais como um ser historicamente situado, portador de um conhecimento que adquire na prática laboral, mas um sujeito intelectualmente ativo, criativo, produtivo, capaz de dominar os processos de aprender. A questão central é que o aluno *aprenda a aprender*. Nesse momento histórico, assistimos à reestruturação do capitalismo:

As novas formas de organização dos processos de trabalho (...) tendem a colocar para segundo plano a exploração do componente manual do trabalho e passam a priorizar o componente intelectual. As novas formas de exploração e controle da força de trabalho exigem um novo tipo de trabalhador, uma vez que a produtividade repousa cada vez mais na utilização do trabalho complexo. (Santos, no prelo)

Com efeito, torna-se fundamental, hoje, que a escola prepare um trabalhador intelectualmente ativo, criativo, produtivo e, para tal, volta-se a discutir a importância de centrar o fazer e as práticas de interação entre professores e alunos no *aprender a aprender*.

Abordagens do processo didático: Fundamentos e instâncias operacionais

Para compreender a razão de ser das formas e práticas de interação entre professores e alunos expressas em uma determinada teoria pedagógica,

7. A expressão “aprender a aprender”, do final do século XIX e início do século XX, retorna agora em outras bases, não mais centrada no sujeito psicológico, mas no sujeito produtivo da perspectiva neoliberal.

é preciso entender que as teorias pedagógicas são produzidas socialmente com base em determinadas circunstâncias históricas. Essas circunstâncias históricas determinam tipos de relações sociais que vão forjar determinadas tecnologias a serem utilizadas por intermédio da relação pedagógica. Essa relação, própria da escola capitalista, é a materialização das relações sociais básicas do modo de produção que a sustenta.

Segundo Veiga (2004, p. 15), “a intencionalidade educativa está presente no processo de ensino e é indicadora das concepções de quem a propõe”. Essa *intencionalidade* define o caminho (método) a ser percorrido e os veículos nos quais esse caminho será percorrido (técnicas).

Cabe aqui esclarecer a distinção/inter-relação de dois conceitos básicos para o entendimento das diferentes abordagens do processo didático, *método* e *técnica*, já que esses dois conceitos são frequentemente utilizados como sinônimos, mesmo nos manuais de didática.

Tendo como direção uma intencionalidade educativa, *método* é o elemento unificador e sistematizador do processo de ensino, que determina o tipo de interação a ser estabelecida entre professor, alunos e conteúdos, conforme a orientação que o fundamenta. Tal orientação envolve concepções de homem, mundo, sociedade, educação, escola, respondendo, em última análise, a um ponto de vista de classe. Já as *técnicas* são as instâncias intermediárias, os componentes operacionais de cada proposta metodológica, que viabilizarão a implementação do método em situações práticas.

Partindo do pressuposto de que a didática sistematizada na literatura da área expressa uma prática pedagógica que decorre da relação social básica do sistema capitalista num momento histórico determinado, passo à caracterização das formas assumidas pelo processo didático em diferentes contextos históricos, explicitando seus fundamentos e instâncias operacionais, considerando os três elementos básicos desse processo, o *aluno*, o *professor* e o *conteúdo*, numa concepção determinada do ato de conhecer.

As formas e práticas de interação na transmissão-assimilação

O ensino centrado no eixo da transmissão-assimilação remonta à proposta de Comênio no século XVII, período em que se assiste à transição

da interação particular professor e aluno para um sistema *coletivo*: um professor para turmas de alunos. Nesse momento histórico, Comênio propõe *um método único de ensinar tudo a todos*.

Para viabilizar esse trabalho centralizado em um único professor que atenda a grande número de alunos, Comênio propõe uma organização do trabalho pedagógico na escola, obedecendo a uma hierarquia de funções, tendo o professor como “inspetor supremo”, que deve com “uma habilidosa vigilância” controlar o desempenho da turma pela atuação direta dos seus auxiliares, os “chefes de turma”. Diz ele:

Não é necessário que o professor oiça sempre todos os alunos, nem que examine sempre os cadernos e os livros de todos, pois, tendo como ajudantes os chefes de turma, estes estarão atentos a que os alunos, colocados sob sua responsabilidade, procedam como devem. (1957, p. 285)

O capitalismo nascente à época de Comênio buscava acabar com a fragmentação e o particularismo próprios do modelo feudal, que não se constituía numa sociedade comum, mas num conjunto de feudos particulares e fechados, com leis, normas, costumes e línguas próprios. As relações comerciais promovidas pelos burgueses que transitavam entre os diferentes feudos despertam para a necessidade da criação de Estados Nacionais, que buscam uma unidade. Essa nova ordem emergente vai se firmar no final do século XVIII, com a Revolução Francesa, período em que a necessidade de estruturação e manutenção da instituição escolar aparece como prioridade, como um instrumento capaz de promover a unidade desejada pela classe burguesa, agora no poder.

Assim, a escola, tal como a conhecemos hoje, é uma criação do capitalismo, com o objetivo básico de criar uma sociedade comum; no caso, a formação da nação francesa. Nessa escola, que necessita ser amplamente difundida, há que se ter a língua e determinados conteúdos previamente selecionados e impostos a todos aqueles que têm línguas e concepções diferentes. Dessa perspectiva, predomina a comunicação vertical. A instrução aparece como um meio pelo qual se fará essa unificação e toda a seleção e organização dos conteúdos, bem como dos procedimentos didáticos para

viabilizá-lo, procurando alcançar esse objetivo. Aí está a origem e a razão de ser da transmissão do conhecimento como procedimento didático (aulas expositivas), que viabiliza o processo de ensino na pedagogia tradicional.

Essa abordagem fundamenta-se numa visão essencialista, segundo a qual o homem é constituído por uma essência imutável, considerado tábula rasa, receptor passivo de informações. O mundo é externo ao indivíduo, transmitido pela educação e pelas instituições sociais. A educação é fator de equalização social, transmissão de produtos preestabelecidos e a escola é entendida como lugar de proteção à margem do mundo.

Com base nesses fundamentos, a ênfase do processo didático está na transmissão do conteúdo produzido e acumulado historicamente pela humanidade, pela ação do professor. Ao aluno cabe aprender o *conteúdo*. Essa é a questão central desse modelo de ensino.

Um exemplo dessa forma (*método*) de ensino encontra-se nos *passos formais de Herbat*,⁸ que percorre o seguinte caminho: a) *preparação do aluno*: pode ser a recordação da lição anterior, o despertar do interesse, as *linhas gerais nas quais se situa a matéria que vai ser apresentada, dentre outras técnicas*; b) *apresentação*, pelo professor, do conteúdo a ser assimilado pelo aluno, pela *técnica da exposição (aulas expositivas)*; c) *assimilação*, pelo aluno, do novo conteúdo, pela comparação com o já conhecido; d) *generalização*, por parte do aluno, que deve identificar todos os fenômenos explicados pelos conteúdos recém-adquiridos; e) *aplicação*, por meio de *exercícios de aplicação em diferentes situações novas, do conhecimento recém-adquirido*. O método sistematizado por Herbat desenvolve-se em cinco momentos fundamentais, intimamente relacionados. Esses momentos são viabilizados por instâncias operacionais (*técnicas*), tais como: aulas expositivas, exercícios, demonstração didática, entre outras (Veiga 1991, pp. 131-145). É importante registrar que existem diferentes modalidades de aula expositiva, dentre elas, destacam-se a *exposição dogmática, na qual o professor desenvolve seu raciocínio lógico sem a interferência do aluno; a exposição exegética, na qual o professor realiza a exegese de um texto perante a classe; e a exposição dialógica (ibid., pp. 35-48)*.

8. A sistematização desse caminho metodológico toma como referência Saviani 1983, pp. 62-84.

Nessa abordagem do ensino, a relação professor-aluno tem o professor como centro do processo. É ele quem detém o conteúdo e o transmite, observando a seqüência lógica dos conteúdos. Já o aluno, considerado “tábula rasa”, receptor passivo, é levado a aproximar-se dos modelos universais, conduzido pelo mestre.

As formas e práticas de interação no “aprender a aprender”

O ensino voltado para o eixo do “aprender a aprender” encontra suas raízes no final do século XIX e início do século XX, no movimento da Escola Nova. Essa abordagem fundamenta-se numa visão existencialista centrada na vida, na atividade. Considera a natureza humana mutável, determinada pela existência. O homem é um sistema aberto, em evolução contínua, desenvolve-se em etapas, buscando um estágio final nunca alcançado. O homem é um animal social. O mundo, um meio rico em transformação, a ser descoberto pelo indivíduo, constitui-se num espaço das vontades individuais. Dessa perspectiva, a educação é tida como condição para o desenvolvimento natural do homem e a escola caracteriza-se como um laboratório de vivência democrática. Assim, organiza-se como uma pequena comunidade, uma vez que a aprendizagem é entendida como um processo social.

A abordagem do processo didático, dessa perspectiva, desloca a ênfase da *transmissão do conteúdo* para a *redescoberta do conhecimento* e a questão central passa a ser aprender o *método* de aprender. Mais importante do que aprender o conteúdo transmitido pelo professor é o aluno dominar o método de se chegar ao conhecimento.

Encontramos em Dewey (1959) um bom exemplo de interação entre professor, aluno e conteúdo: é o método de solução de problemas, que percorre o seguinte caminho: a) *atividade*: o ponto inicial de qualquer aprendizagem na escola e na vida é uma atividade que já esteja sendo exercida espontaneamente e que corresponda ao interesse do aluno; b) *problema*: toda atividade, ao ser exercida, suscita problemas que dificultam sua continuidade e/ou desenvolvimento, é essa a origem do pensamento, que provém de uma situação problemática e cujo ponto de partida é a tentativa de empreendimento, de superação de uma situação problemática; c) *coleta de dados*: o professor

e os alunos devem coletar dados (de todo tipo) que possam ajudar a superar a situação problemática; d) *hipótese*: esses dados, uma vez coletados, permitirão a formulação de uma ou mais hipóteses explicativas do problema; e) *experimentação*: essa hipótese deve ser testada, a fim de verificar a sua validade – se for válida, poder-se-á resolver o problema e a atividade prosseguirá, até que se depare com um novo problema. O método que Dewey propõe se desenvolve em cinco momentos fundamentais, intimamente relacionados, viabilizados por instâncias operacionais (*técnicas*), tais como: dinâmicas de grupo, pesquisas bibliográficas e de campo, entrevistas, observações, dentre outras. Destacam-se as atividades coletivas, tendo em vista as relações interpessoais dos alunos.

Nessa abordagem do processo didático, a interação entre professores e alunos vai deslocar o centro do processo do professor para o aluno. Ao professor, especialista em relações humanas, cabe o papel de orientador, facilitador, criador de desafios para estimular a investigação do aluno. O aluno passa a desempenhar um papel ativo, participativo. Ele é considerado agente da sua aprendizagem.

As formas e práticas de interação no “aprender a fazer”⁹

A consolidação da nova ordem social vai alcançar uma maior racionalização do processo produtivo no final do século XIX e início do século XX, quando a Revolução Industrial passa a exigir maior sincronização do trabalho. A questão do controle do processo de trabalho de um grupo sobre outro pela gestão do tempo se aprofunda e se assiste, na educação, na segunda metade do século XX, ao desenvolvimento da tecnologia educacional que vai postular a racionalização do sistema de ensino em todas as suas formas e níveis, tendo em vista a sua maior eficiência e produtividade.

Os procedimentos didáticos passam a ser denominados estratégias de ação, tendo como elemento central o controle do tempo, visando à eficiência e à produtividade na distribuição dos conteúdos programáticos considerados fundamentais para o alcance do objetivo político da sociedade.

9. Corresponde ao período do I Encontro de Didática (1972) apresentado anteriormente neste texto.

Há que se distribuir melhor os bens culturais. Configura-se, assim, um novo entendimento de organização do trabalho pedagógico, em que ocorre uma fragmentação das ações do professor. Agora, não se fala em professor, mas em professores. Cada um dando conta de uma parte da cadeia de tarefas previstas para a consecução dos objetivos propostos pelo sistema.

Nesse contexto, delineia-se uma abordagem do processo didático que entende o homem como consequência das influências e forças existentes no meio; produto de um processo evolutivo; ser produtivo e eficiente. Dessa perspectiva, o subjetivo não é considerado. O mundo é externo ao homem, já está dado e é aperfeiçoável pela produção. A educação constitui um subsistema que transmite conteúdos específicos e modela comportamentos e a escola passa a ser entendida como uma organização burocrática do processo de aquisição de habilidades. Só se ensina o que é mensurável e observável.

Desse ponto de vista, o fazer e as práticas de interação entre professores e alunos colocam sua ênfase na obtenção de produtos específicos. E o importante é o aluno *aprender a fazer*, dar respostas específicas definidas nos *objetivos operacionais*. Eis a questão central.

Para exemplificar essa forma (*método*) de ensino, a *estratégia de aprendizagem para o domínio*, proposta por Bloom, é bastante representativa. A proposta de Bloom percorre o seguinte caminho: a) *caracterização da população e do contexto*: pré-teste (teste de múltipla escolha) para levantamento dos conhecimentos específicos dos alunos acerca da unidade a ser estudada; b) *especificação dos objetivos e atividades* de aprendizagem e das atividades de avaliação (instruções programadas), realizada individualmente pelo aluno, obedecendo a seu ritmo próprio; c) *ensino sócio-individualizado*: atividades complementares e de enriquecimento; d) *pós-teste* (o mesmo teste de múltipla escolha aplicado no pré-teste): avalia se o desempenho do aluno é satisfatório para que ele possa avançar à etapa posterior; e) *validação do programa*: verifica se no material instrucional existem questões dúbias que precisam ser corrigidas para garantir a eficácia em novos grupos de estudantes.

A estratégia de aprendizagem para o domínio proposta por Bloom vale-se de instâncias operacionais que possibilitam viabilizar a ênfase no aprender a fazer, quais sejam: testes objetivos de avaliação, instrução programada, módulos de aprendizagem, microensino, entre outras.

Dessa perspectiva, à interação entre professores e alunos acresce-se um terceiro elemento, que passa a determinar a ação daqueles, colocando-os na condição de executores de tarefas. É o planejamento elaborado por um grupo de especialistas. Com efeito, ocorre a cisão entre concepção e execução, quem planeja e quem executa, em última análise, entre teoria e prática. Assim, o *planejamento* passa a ser o centro do processo. O professor passa a ser controlador, intermediário entre o planejamento e os alunos. Em última análise, passa a ser um executor de tarefas. Ele não participa nem da concepção e nem do controle do seu trabalho. Quanto ao aluno, passa a ser um receptor responsivo, que executa tarefas prescritas no planejamento. O importante é saber fazer bem as tarefas prescritas.

As formas e práticas de interação na sistematização coletiva do conhecimento¹⁰

No final do século XX, sobretudo no final dos anos 1970 e princípio dos anos 1980, ocorre uma mudança de paradigma decorrente dos movimentos sociais. Nesse período, no âmbito da didática, o próprio processo de fazer (a forma) passa a ser considerado fundamental como elemento educativo.

Essa abordagem pauta-se na concepção de homem concreto, síntese de múltiplas determinações, sujeito histórico, situado num contexto sociocultural, que se afirma na ação-reflexão-ação. O mundo é concreto, construído pelo homem nas relações sociais de produção dos meios materiais de subsistência. A educação é um processo histórico, global e dialético de compreensão da realidade, tendo em vista a sua transformação. A escola é um espaço onde se desenvolve um processo de ação-reflexão-ação comprometido com ações transformadoras. Dessa perspectiva, a ênfase do processo desloca-se para a práxis social e a questão central está na relação dialética da *compreensão-transformação*.

10. Essa abordagem do processo didático desenvolve-se no momento histórico de realização do I Seminário *A Didática em Questão* (1982), inscrevendo-se no grupo daqueles que buscaram ultrapassar o nível da crítica, apontando possibilidades de novas práticas.

Um exemplo de formas e práticas (*método*) de interação entre professores e alunos dessa perspectiva encontra-se em Martins (1989, pp. 87ss.), pela *sistematização coletiva do conhecimento*, que percorre o seguinte caminho: a) *caracterização e problematização da prática social*, comum a professores e alunos; b) *explicação da prática*, mediada por um referencial teórico; c) *compreensão da prática*, na totalidade; d) *elaboração de propostas de intervenção na prática*, tendo em vista a sua transformação. Esse caminho metodológico é percorrido com o apoio de instâncias operacionais (*técnicas*), quais sejam: atividades coletivas de sistematização do conhecimento, grupos diversos, exposições, plenárias, projetos, dentre outras.

Nessa abordagem, a interação entre professor e alunos se dá pela atuação do professor como mediador entre o saber sistematizado e a prática social de ambos. O aluno é considerado um ser histórico, sujeito do processo, portador de uma prática social a ser problematizada e sistematizada coletivamente. Assim, o centro do processo não está nem no professor, como na abordagem da transmissão-assimilação, nem no aluno, como na abordagem do aprender a aprender, e nem no planejamento, como na abordagem do aprender a fazer. O centro do processo desloca-se para a *práxis social* de ambos.

Essa perspectiva de interação entre professores e alunos pauta-se em princípios didáticos que foram se delineando ao longo dos últimos 25 anos pela prática dos professores num contexto marcado pelos movimentos sociais das décadas de 1980 e 1990.

Princípios orientadores de formas e práticas de interação entre professores e alunos da perspectiva da sistematização coletiva do conhecimento

Da vocação prescritiva da didática a um modelo aberto de construção de novas práticas

O movimento histórico do final do século passado provocou uma alteração na concepção de conhecimento, que dá um passo à frente em relação aos modelos anteriores. Trata-se de um processo didático pautado

numa concepção de conhecimento que tem a prática como elemento básico, fazendo a mediação entre a realidade e o pensamento. Nessa concepção, a teoria não é entendida como verdade que vai guiar a ação prática, mas como expressão de uma relação, de uma ação sobre a realidade, que pode indicar caminhos para novas práticas, nunca guiá-la. Desse princípio básico, delineia-se um modelo aberto de didática, que vai além de “compreender o processo de ensino em suas múltiplas determinações para intervir nele e reorientá-lo na direção política pretendida” (Martins 1989, p. 176). Vai *expressar a ação prática dos professores*, sendo uma forma de abrir caminhos possíveis para novas ações. Ao se trabalhar com os professores problematizando e analisando suas práticas, está-se produzindo um novo conhecimento. Esse novo conhecimento não vai se constituir num guia da ação prática, mas apontará possíveis formas de novas práticas. Esse é um princípio fundamental para a didática.

Da transmissão à produção do conhecimento: Pesquisa-ensino, uma unidade

Do princípio aludido acima, decorre uma questão básica para a didática, que terá como função criar condições e preparar o futuro professor e/ou professores em serviço, para que eles, no próprio processo de trabalho, passem a criar, a produzir novos conhecimentos. Nesse sentido, à medida que os professores começam a produzir e a ter perspectivas distintas da recepção e da apropriação do conhecimento, eles vêem a possibilidade de “apropriação” com outros olhos, porque redefinem a prática na prática. Por outro lado, esse processo de trabalho em que o professor vai caracterizando e problematizando sua prática pedagógica, analisando, refletindo, criando novas possibilidades de práticas, produzindo conhecimentos acerca dessas práticas, socializando esses conhecimentos, inclusive na escrita, é também uma atividade de pesquisa. No próprio processo de trabalho, eles passam a criar e a produzir novos conhecimentos, são atores e autores que ensinam a si próprios e vão aprendendo num processo coletivo, redefinindo a prática.

Para que isso seja possível, torna-se necessário redimensionar as formas de relações sociais estabelecidas no interior da escola, buscando

relações sociais mais coletivas e solidárias, que favoreçam a produção e a sistematização de novos conhecimentos. As formas de relacionamento são elementos fundamentais do processo. Nas relações sociais cooperativas, coletivas, passa-se a ter uma nova relação com o conhecimento. Isso possibilita ao professor começar a criar, a produzir coletivamente. Em decorrência, tudo aquilo que for materialização de conhecimento, tudo aquilo que for saber sistematizado passa a ser visto, nesse processo, como um objeto a ser trabalhado e não simplesmente apropriado de forma mecânica. Assim, a didática há que levar em consideração a questão das relações sociais como elemento fundamental do processo em que as pessoas criem, produzam conhecimentos coletivamente.

Das relações hierárquico-individualistas para relações sociais coletivas e solidárias

Assim, outro princípio fundamental para a didática será entender a relação pedagógica como relação social, como o elemento definidor das várias possibilidades de relação pedagógica, das várias formas de relação pedagógica e da relação social básica existente na sociedade. É essa relação social básica que determina como vão ocorrer as diferentes práticas, como se caracteriza a relação pedagógica em diferentes momentos históricos. Desse ponto de vista, a problemática colocada pela didática prática¹¹ dos professores não se limita a buscar a melhor técnica, a melhor metodologia, o melhor conteúdo, a melhor forma de transmitir tudo a todos em menor tempo. O parâmetro passa a ser, não o conteúdo, mas a relação, a forma como se realiza essa situação prática. Aqui está mais um princípio para a didática: a mudança nas formas de relação social coloca possibilidades infinitas de realização do ensino, uma vez que ultrapassa a relação linear entre conteúdo e forma e pontua uma perspectiva de conteúdo e forma numa relação de causalidade complexa.

11. Didática prática refere-se à prática pedagógica vivida pelo professor no interior da instituição escolar, suas iniciativas, seus avanços e seus recuos.

Da relação conteúdo-forma, de uma perspectiva linear de causa-efeito, para uma perspectiva de causalidade complexa

Nas suas práticas de lutas, as classes trabalhadoras mostram novas formas de organização e novas formas de relação com o conhecimento, invertendo-se a concepção de conhecimento em que a teoria é guia da ação prática. A teoria passa a ser entendida como expressão da ação prática dos sujeitos. Ou seja, são as formas de agir que vão determinar as formas de pensar dos homens, as teorias, os conteúdos. A base do conhecimento é a ação prática que os homens realizam nas relações sociais, mediante instituições. As formas como os homens agem é que vão definir como será o conhecimento, como será a visão de mundo. Dessa perspectiva, as formas e práticas de interação entre professores, alunos e conhecimento tomam como ponto de partida um problema prático que ultrapassa a lógica reducionista de causa-efeito (conteúdo determinando a forma ou vice-versa). Esta passa a ser entendida numa relação de causalidade complexa, em que um problema prático, tomado como ponto de partida para o ensino, não constitui uma causa única que provoca um efeito único previsível, ela abre um campo enorme de possíveis resultados, pressupondo novas relações professor-aluno, professor-professor, novas relações organizacionais no interior da escola, novas relações diante do conhecimento.

Do aluno sujeito individual para o campo ideológico individual do aluno

Nessa nova forma de entendimento das formas e práticas de interação entre professores, alunos e conhecimento, um elemento fundamental é a questão do indivíduo, do individual nesse processo coletivo. Esse processo, ao mesmo tempo em que incentiva o trabalho coletivo, considera a individualidade dos agentes que, em razão da sua experiência pessoal, da sua prática "individual", constituem um campo ideológico individual¹² e têm condições de criar, de produzir, enfim, de se colocar como agentes

12. A expressão *campo ideológico individual* é de Oder José dos Santos.

atores e autores do processo e do conhecimento dele resultantes. Deixam de ser um elemento receptivo e passam a ter uma atitude ativa, garantindo, assim, a sua individualidade. O processo considera o campo ideológico individual do sujeito e favorece o seu desenvolvimento em função daquilo que ele é e não daquilo que os outros querem que ele seja.

Esses princípios didáticos apontam para um modelo aberto de didática, em busca de novas práticas. Ultrapassa a transmissão do conhecimento, colocando pesquisa e ensino como unidade. Amplia as relações sociais coletivas e solidárias, redefinindo o entendimento da relação conteúdo-forma no ensino. Considera a importância do campo ideológico individual nos processos coletivos de ensinar.

Para finalizar, uma tendência atual

A discussão do processo didático focalizando as formas e práticas de interação entre professores e alunos como uma das dimensões da didática fez-se pelo resgate do percurso histórico da área, para demonstrar que esse processo assume diferentes formas de acordo com o momento histórico em que se realiza. Pautou-se na concepção de que a teoria é a expressão da prática e não o seu guia. Desse ponto de vista, foi possível sistematizar as ênfases específicas do processo didático, especialmente no final do século XX e início deste século, e suas formas de realização: *a dimensão política do ato pedagógico* (1985-1988); *a organização do trabalho na escola* (1989-1993); *a produção e a sistematização coletivas de conhecimento* (1994-2000); *a ênfase na aprendizagem "aprender a aprender"* (2001...).

No momento, as discussões das formas e práticas de interação entre professores e alunos giram em torno do processo *aprender a aprender* habilidades específicas definidas como *competências*, que são previamente definidas nos programas de ensino em sintonia com as demandas do mercado de trabalho.

Com efeito, o processo didático do *aprender a aprender* assume orientação diferente da abordagem do movimento da Escola Nova.¹³ Focaliza

13. Final do século XIX e início do século XX.

um sujeito intelectualmente ativo, criativo e especialmente produtivo. Para tanto, articula-se ao *aprender a fazer* da segunda metade do século XX. Essa forma, marcada pela aquisição de *competências*, tem seu foco no aluno produtivo, sujeito de sua aprendizagem, responsável pela aquisição das competências previstas para sua formação. Essa é uma tendência das formas e práticas de interação entre professores e alunos neste momento de reestruturação capitalista, em que se assiste a uma mudança no foco da exploração: da força de trabalho braçal centrada na racionalização do tempo de trabalho para a exploração da força de trabalho intelectual.

Referências bibliográficas

- ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DE DIDÁTICA: Conclusões (1973). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 59(129) (jan.-mar.), pp. 153-156.
- CANDAU, V.M. (1984). *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes.
- _____ (1991). "Prefácio". In: OLIVEIRA, M.R.N.S. *A reconstrução da didática. Elementos teórico-metodológicos*. Campinas: Papirus.
- COMÊNIO, J.A. (1957). *Didática magna. Tratado universal de ensinar tudo a todos*. 3ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- DEWEY, J. (1959). *Como pensamos. Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: Uma reexposição*. Trad. Haydée de Camargo Campos. 3ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- FREITAS, L.C. (1995). *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papirus.
- LIBÂNEO, J.C. (1985). *Democratização da escola pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola.
- MARTINS, P.L.O. (1989). *Didática teórica/Didática prática: Para além do confronto*. São Paulo: Loyola.
- _____ (2003). *A didática e as contradições da prática*. 2ª ed. Campinas: Papirus.

- _____ (2004). “Princípios didáticos na ação docente: Conhecimento como expressão da ação humana”. In: ROMANOWSKI, J.P.; MARTINS, P.L.O. e JUNQUEIRA, S.R.A. *Conhecimento local e conhecimento universal: Pesquisa, didática e ação docente*, vol. 1. Curitiba: Champagnat, pp. 43-57.
- _____ (2005). “A relação conteúdo-forma: Expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista”. In: VEIGA, I.P.A. *Didática: O ensino e suas relações*. 9ª ed. Campinas: Papirus.
- RIOS, T.A. (2001). *Compreender e ensinar: Por uma docência de melhor qualidade*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.
- SACRISTÁN, J.G. e GÓMEZ, A.I.P. (1992). *Compreender y transformar la enseñanza*. Madri: Morata.
- SANTOS, O.J. (1992). *Pedagogia dos conflitos sociais*. Campinas: Papirus.
- _____ (no prelo). Discurso de professor emérito da Faculdade de Educação da UFMG
- SAVIANI, D. (1983). *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez/Autores Associados. (Col. “Polêmicas do Nosso Tempo”)
- _____ (1984). “O ensino básico e o processo de democratização da sociedade brasileira”. In: ANDE, *Revista da Associação Nacional de educação*, nº 7, pp. 9-13.
- SURGHI, S.B. (1975). “Antididática ou uma nova didática”. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG (Mimeo.)
- VEIGA, I.P.A. (2004). “As dimensões do processo didático na ação docente”. In: ROMANOWSKI, J.P.; MARTINS, P.L.O. e JUNQUEIRA, S.R.A. *Conhecimento local e conhecimento universal: Pesquisa, didática e ação docente*, vol. 1. Curitiba: Champagnat, pp. 13-30.
- _____ (org.) (1991). *Técnicas de ensino, por que não?* Campinas: Papirus.
- _____ (org.) (2005). *Didática: O ensino e suas relações*. 9ª ed. Campinas: Papirus.