

## **Tendência histórico-crítica e (sua) didática: compreendendo seu movimento**

### **Historical-critical and (this) didactic trend: understanding its movement**

Andréa Kochhann <sup>1\*</sup>, Jades Daniel Nogalha de Lima <sup>1</sup>, Rodrigo Rodrigues de Oliveira <sup>1</sup>

---

#### **RESUMO**

A discussão sobre o conhecimento que caracteriza a didática e a tendência histórico-crítica é de fundamental importância para a ruptura de paradigmas, hegemônicos, predominantes no campo educacional. Assim, este trabalho se insere no conjunto de pesquisas que têm por objetivo analisar acerca da didática e da tendência histórico-crítica. Para tanto tem-se como objetivos específicos (i) descrever os antecedentes e os aspectos de desenvolvimento da tendência histórico-crítica, (ii) discutir a didática mediante a caracterização das teorias educacionais e (iii) discutir a didática da tendência histórico-crítica. Trata-se de um estudo qualitativo feito a partir de procedimentos da pesquisa bibliográfica. Com a análise foi possível perceber que na contemporaneidade a didática da tendência histórico-crítica, no contexto da sociedade capitalista, firma-se como uma proposta crítica comprometida com o processo de democratização da escola pública, e quiçá universidade pública, bem como com a possibilidade da apropriação do conhecimento historicamente acumulado por parte da população.

**Palavras-chave:** Didática; Tendência histórico-crítica; Escola pública; Universidade pública; Conhecimento crítico;

---

#### **ABSTRACT**

The discussion about the knowledge that characterizes didactics and the historical-critical tendency is of fundamental importance for the rupture of paradigms, hegemonic, predominant in the educational field. Thus, this work is part of the group of researches that aim to analyze about didactics and the historical-critical tendency. Therefore, the specific objectives are (i) to describe the antecedents and development aspects of the historical-critical tendency, (ii) to discuss the didactics through the characterization of educational theories and (iii) to discuss the didactics of the historical-critical tendency. This is a qualitative study based on bibliographic research procedures. With the analysis, it was possible to perceive that in contemporary times, the didactics of the historical-critical tendency, in the context of capitalist society, is established as a critical proposal committed to the process of democratization of public schools, and perhaps public universities, as well as the possibility of the appropriation of knowledge historically accumulated by the population.

**Keywords:** Didactics; Historical-critical trend; Public school; Public university; Critical knowledge;

---

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Goiás

\*E-mail: [andreakochhann@yahoo.com.br](mailto:andreakochhann@yahoo.com.br)

## INTRODUÇÃO

O modo de condução do processo educativo foi e é motivo de discussões que tem nos acompanhados no transcurso do tempo. Para alguns não há necessidade de preocupar-se com a didática, bastando para tal o domínio do conteúdo, para outros, mesmo antes da sistematização da didática como campo de estudo, já havia uma necessidade de ater-se aos princípios do ato educativo.

Num resumo, apertado, temos como precursores da didática João Amos Comênio (1592-1670), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e Johann Friedrich Herbart (1776-1841). Comênio, considerado o pai da didática, a partir de sua obra *Didática Magna - a arte de ensinar tudo a todos* (1633) preocupou-se em formular os princípios de "um método universal de ensinar tudo a todos". O pensador tcheco foi o primeiro teórico a respeitar a inteligência e os sentimentos da criança. Para ele a prática escolar deveria imitar os processos da natureza, dito de outro modo, "a educação tal qual a natureza, tem ritmo próprio que precisa ser observado; opera de dentro para fora; em seu processo formativo, começa do universal e termina no particular" (FARIAS, 2011, p. 13).

Mais tarde, Rousseau, por meio de seus trabalhos *O contrato social* (1762), em que expõe sua concepção de ordem política, e *Emílio ou Da Educação* (1762), minucioso tratado sobre educação, opera a segunda revolução didática. No entendimento do filósofo e escritor suíço, a criança é dotada de uma natureza boa que é corrompida pela sociedade, assim, para o filósofo o homem deve ser educado pelo método natural, no convívio com a natureza, resguardando-se, ao máximo, das coerções sociais.

A terceira contribuição para o campo da didática ocorreu por meio do constructo teórico de Herbart. O alemão defendia uma formação moral, em razão disso tratou da pedagogia de forma mais científica no que concerne à unidade do desenvolvimento e da vida mental. Como resultado cunhou um método instrucional composto por cinco passos os quais seriam regulados pelo mestre: preparação, apresentação, associação, generalização e aplicação.

Com efeito, observa-se que desde Comênio, Rousseau e Herbart, dentre outros, o campo da didática percorreu um longo caminho do ponto de vista da teoria e da prática. Esse constructo teórico a respeito da didática existe porque o homem como agente social ao produzir conhecimento o faz em razão das condições objetivas do mundo, em outros termos, o faz em função de determinada maneira de compreender a relação entre a prática

específica, que é objeto de sua investigação, e a prática social global, a qual inserem-se os homens.

Sob este ângulo, este estudo insere-se num conjunto de pesquisas que têm por objetivo analisar acerca da didática e da tendência histórico-crítica. Para tanto tem-se como objetivos específicos (i) descrever os antecedentes e os aspectos de desenvolvimento da tendência histórico-crítica, (ii) discutir a didática mediante a caracterização das teorias educacionais e (iii) discutir a didática da tendência histórico-crítica. A proposta, portanto, vincula-se a uma abordagem qualitativa baseada em um estudo bibliográfico, vinculado ao GEFOPi – Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade.

Nas palavras de Minayo (2002) a pesquisa bibliográfica implica uma forma de análise, um caminho de pesquisa cujo ponto nevrálgico é a análise de obras que contemplem o objeto de estudo em apreço e, por meio desse estudo, a proposição do novo. Logo, é uma atividade na qual o pesquisador parte do conhecimento historicamente construído pelo homem de maneira crítica e reflexiva buscando ao fim e ao cabo uma síntese, provisória, contributiva. Assim, advoga-se a pesquisa bibliográfica como procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico. Espera-se, desta forma, atingir os objetivos propostos anteriormente e contribuir com uma análise mais acurada acerca da temática.

## **ORIGENS DA TENDÊNCIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

As ideias que constituíram a tendência histórico-crítica (THC) "[...] remontam às [...] discussões travadas na primeira turma de doutorado em educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo [...]" (SAVIANI, 2011, p. 420). A sistematização desses debates se deu no artigo *Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara*, publicado, originalmente, no número 3 da *Revista da Ande*, em 1982, texto que integrou, posteriormente, o livro *Escola e Democracia* de Dermeval Saviani, em 1983 que pode ser lido como o manifesto de lançamento da THC.

As ideias que vieram a constituir a proposta contra-hegemônica denominada ‘pedagogia histórico-crítica’ remontam as discussões travadas na primeira turma do doutorado em educação da PUC-SP em 1979. A primeira tentativa de sistematização deu-se no artigo ‘Escola e Democracia: para além da curvatura da vara’, publicado no número 3 da *Revista Ande*, em 1982, que, em 1983, veio a integrar o livro *Escola e Democracia*. Este livro conforme foi assinalado no prefácio à 35ª

edição, redigido em agosto de 2002, pode ser lido como manifesto de lançamento de uma nova teoria pedagógica, uma teoria crítica não reprodutivista ou, como foi nomeada no ano seguinte após seu lançamento, pedagogia histórico crítica, proposta em 1984. (SAVIANI, 2013, p. 418-419).

O consagrado texto “Onze teses sobre educação e política” do livro de Saviani se configurou como o nascimento de uma nova proposta pedagógica e o ponta pé inicial da concepção da tendência histórico-crítica, instrumento de construção de conhecimento crítico, também conhecido como teoria da “Curvatura da Vara”.

Essa famosa expressão primou por criticar a educação voltada para a educação tradicional e apresentar o outro lado. Saviani (2013, p. 64) explica “deixava claro, todavia, que isso não queria dizer que a Escola tradicional estava certa. Eu estava apenas aplicando a técnica da curvatura da vara, ou seja, para endireitá-la não basta colocá-la na posição correta, é preciso curvá-la do lado oposto.”

Para sair de uma didática ou tendência educacional é preciso ir para o lado oposto, no sentido de que entre as contradições inerentes do processo a vara irá com as mediações, chegar a um ponto de equilíbrio. Isso significa que, é necessária uma mudança inicial de 360 graus para se obter quiçá 180 graus, devido as contradições. Era intento de Saviani criticar a tendência tradicional e apresentar a tendência histórico-crítica.

Em suma, a passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-a-histórica para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica, da educação, é o que quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica. Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua percepção. Esse é o sentido básico da expressão *pedagogia histórico-crítica*. (SAVIANI, 2011, p. 80).

Escola e Democracia, se tornou a certidão de nascimento da tendência histórico-crítica. Cumpre lembrar que 1983, ano de lançamento do livro, foi gestado no período de Ditadura Civil Militar, que apresentava um cenário em desfavor de uma educação politizada. Nessa mesma linha de pensamento, o livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, é lançado no ano de 1991, de forma a aprofundar a teoria enquanto uma tendência histórico-crítica, como uma tendência contra-hegemônica.

Na obra *Escola e Democracia*, sob o prisma dos condicionantes objetivos, Saviani (2009) analisa as teorias da educação em dois grandes grupos: as teorias não-críticas

(pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista) e as teorias crítico-reprodutivistas (teoria da escola enquanto violência simbólica, teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado e teoria da escola dualista) e impõe como problema a constituição de uma teoria, eminentemente, crítica, fundamentada no materialismo histórico e dialético articulando a educação com a luta de classes. Assim, nesse movimento, vai constituindo-se uma teoria articulada com o interesse dos dominados que em sua gênese se difere das teorias não críticas e das teorias crítico-reprodutivistas porque

Supera tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas) colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado (SAVIANI, 2009, p.29).

Dessa acepção tem-se que a THC é uma pedagogia revolucionária, pois visa a superação de ambas teorias, teorias não críticas e teorias crítico-reprodutivistas, incorporando seus avanços e superando seus limites. No que diz respeito ao cabedal teórico de Saviani, observa-se que ele não fez tábula rasa do conhecimento, tampouco teve um momento de epifania. Saviani valeu-se, para o desenvolvimento de sua concepção crítica, dos pressupostos filosóficos, históricos, econômicos, políticos e sociais trilhados por Marx e Gramsci. Para Saviani (2011, p.421)

A pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2011, p. 421).

Do ponto de vista pragmático "[...] trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares [...]" (SAVIANI, 2009, p.29). Desse modo, a tarefa a que se propõe a THC no que tange à educação escolar e universitária implica a

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.

c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (...)" (SAVIANI, 2013, p. 8-9).

Empreende-se desse *motus*, um método, melhor dizendo, uma didática que vincula educação e sociedade. Uma didática articulada com os interesses das classes populares, um novo processo de trabalho que envolve, num movimento cíclico, docente-discente tendo por base o processo dialético: prática-teoria-prática. Saviani sob o prisma epistemológico da filosofia da educação e da pedagogia anunciou essa proposta no livro *Escola e Democracia* (1983). Contudo, coube a Gasparin (2002) traduzir a proposta na didática da THC a fim de cooperar com a prática dos professores nas diversas áreas do conhecimento.

Com efeito, a didática da THC apresenta-se entre nós como uma proposta que tem como pilar teórico-metodológico o materialismo histórico e dialético. Logo, por esse percurso o movimento tem como ponto de partida a síntese, ou seja, uma visão fragmentada, que por intermédio da mediação, chega à síntese, isto é, uma visão organizada, sintetizada da realidade. A propositura de Saviani (2009) sistematizada por Gasparin (2012) constitui, portanto, "uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino)" (SAVIANI, 2009, p. 67).

É preciso salientar que a teoria da tendência histórico-crítica criada por Saviani, enquanto uma didática contra-hegemônica, pode constituir a práxis teórica-metodológica de todo professor, de toda disciplina, de todo conteúdo, de todo nível de ensino. Não somente na Educação Básica, em nível escolar, mas também na Educação Superior, em todos os cursos de graduação e pós-graduação, principalmente em licenciaturas, que primam a construção do conhecimento no processo formativo de professores.

## **AS ETAPAS DIDÁTICAS DA TENDÊNCIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Tendo em mente o panorama geral exposto, anteriormente, sobretudo no que concerne às teorias não-críticas, crítico-reprodutivistas e a teoria crítica e principalmente ao "processo de ensino-aprendizagem" constata-se que essas teorias ora se desdobram em pedagogias que, por sua vez, revelam uma didática, em outros termos, o modo pelo qual os professores são chamados a trabalharem os conteúdos.

Para a pedagogia tradicional, com substrato no Herbatismo, a teoria da aprendizagem consubstancia-se em "cinco passos formais de instrução" preparação, apresentação, associação, generalização e aplicação. A preparação refere-se ao "momento em que as ideias passadas, relacionadas com a presente lição, são trazidas para o centro das atenções", a apresentação diz respeito a "clareza, ou seja, [...] apresentação nítida da ideia em termos os mais concretos possíveis", a associação é o "momento de assimilação da nova ideia", a generalização ocorre quando "o raciocínio é posto para trabalhar [...] formular possíveis leis gerais tiradas da lição" e, por fim, a aplicação instantânea de "exercício do novo conhecimento" (GHIRALDELLI JR, 2002, p. 44).

Consoante a pedagogia nova, John Dewey propôs passos semelhantes, se compararmos a Herbart, mas através de outra sequência o que ao fim determinou outra estrutura didática, a saber, atividade e pesquisa, escolha e/ou formulação do problema, arrolamento de dados, construção de hipóteses e avaliação de hipóteses e/ou experimentação. A atividade consiste ao momento no qual "os estudantes são colocados em atividade, pois ela é dela que emerge o primeiro passo da aprendizagem", o problema consiste na oportunidade a qual os "estudantes são instigados a examinar a situação [...] ao defrontar-se com um problema, analisa seus vários elementos", quanto ao arrolamento dos dados os estudantes são chamados a "fornecer elementos para a formulação das hipóteses", na construção das hipóteses "professor e estudante formulam hipóteses" e na última etapa a experimentação "as hipóteses são postas à prova, por experimentação direta ou indireta" (GHIRALDELLI JR, 2002, p. 45).

Para a pedagogia tecnicista apoiando-se em Skinner *apud* Piletti (1985), tem-se que a didática se inspira nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Logo, cabe ao professor o arranjo das condições ambientais de modo a evitar interferências subjetivas que possam pôr em risco sua eficiência. Dos pressupostos da didática instrumental, portanto, podemos depreender uma técnica de instrução programada composta pelos seguintes elementos: desdobramento da matéria, informação apresentada-resposta do aluno, reconhecimento do acerto ou do erro e, por último, a ordenação da informação. Libâneo (1994, p. 68) argumenta que "o arranjo mais simplificado dessa sequência resultou na fórmula: objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação".

O desdobramento da matéria consiste em dividir o conteúdo, em pequenas partes, de modo que os conceitos centrais, ideias gerais sejam assimiláveis pelos alunos rapidamente, no momento em que as pequenas unidades de conteúdos são apresentadas

aos alunos exige-se uma resposta imediatamente, a etapa de reconhecimento do acerto e do erro é o momento no qual o aluno sozinho verifica o que aprendeu de maneira que, neste momento, deve-se evitar erros, pois o erro é visto de maneira negativa, isto é, pode ser aprendido, por fim, cada informação deve estar perfeitamente ordenada, formando conjuntos ou programas com fins específicos (PILETTI, 1985).

As teorias crítico-reprodutivistas, por sua vez, não se desdobraram em pedagogias, ficam apenas no campo da denúncia e da constatação, isto é, denunciando e constatando a todo momento o caráter reprodutor da escola. Saviani afirma, taxativamente, que:

Essas teorias não contêm uma proposta pedagógica. Elas empenham-se tão somente em explicar o mecanismo de funcionamento da escola tal como está constituída. Em outros termos, pelo seu caráter reprodutivista, essas teorias consideram que a escola não poderia ser diferente do que é (SAVIANI, 2009, p. 27).

A partir do excerto, depreendemos que a diferença fundamental entre as teorias não-críticas e as teorias crítico-reprodutivistas reside no fato de que essa entende a educação como um elemento da própria sociedade, determinada por seus condicionantes econômicos, sociais e políticos, assim, a serviço dessa mesma sociedade e de seus condicionantes e, portanto, sem propostas de agir na e para a sociedade. Aquela, por sua vez, age sobre a sociedade desdobrando-se nas pedagogias tradicional, nova e tecnicista que buscam a manutenção do "*status quo*".

A semelhança dos esquemas de Herbart, Dewey e Skinner, Gasparin (2012) traduz a THC de Saviani, num método de ensino com os seguintes passos didáticos: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. Neste sentido, o ponto de partida não é a preparação do aluno (pedagogia tradicional), nem a atividade (pedagogia nova), tampouco o desdobramento da matéria (pedagogia tecnicista). O ponto de partida é a prática social inicial que "caracteriza-se por uma [...] leitura da realidade" (GASPARIN, 2012, p. 13). Realidade essa na qual professor e aluno encontram-se igualmente inseridos, mas com níveis diferenciados da mesma prática social, este com uma visão de "caráter sincrético" e aquele imbuído de uma "síntese precária" (SAVIANI, 2009).

A prática social considerada na perspectiva do pensamento dialético é muito mais ampla do que a prática social de um conteúdo específico,

pois se refere a uma totalidade que abarca o modo como os homens se organizam para produzir suas vidas, expresso nas instituições sociais do trabalho, das famílias, da escola, da igreja, dos sindicatos, dos meios de comunicação social, dos partidos políticos (GASPARIN, 2012, p. 19).

A partir dessas reflexões, o autor nos coloca que a prática social inicial deve contemplar as experiências de vida que se desdobram sobre as diversas perspectivas nuances pelas quais os conteúdos perpassam como, por exemplo, sociais, econômicas, políticas, históricas e culturais. O segundo passo não seria a apresentação (pedagogia tradicional), nem o problema (pedagogia nova) e muito menos a informação apresentada-resposta do aluno (pedagogia tecnicista). Trata-se da problematização, de "detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social inicial e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar" (SAVIANI, 2009, p. 64). Nas palavras de Gasparin "a problematização é um elemento-chave na transição entre a prática e a teoria" (2012, p. 33).

O terceiro momento, não diz respeito à assimilação (pedagogia tradicional), nem à coleta de dados (pedagogia nova), nem ao momento do reconhecimento do acerto ou do erro (pedagogia tecnicista). O terceiro passo é a instrumentalização que na perspectiva de Saviani:

Trata-se de apropriar-se dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta e indireta por parte do professor (SAVIANI, 2009, p. 64).

Nesta perspectiva, a instrumentalização é a hora que o conhecimento historicamente acumulado e permanentemente reelaborado é apresentado aos alunos para fins de apropriação e ressignificação. Essa apropriação dos conhecimentos ocorre com o fito de equacionar ou resolver, ainda que teoricamente, as questões sociais que desafiam o docente, o discente e a sociedade. O agir, do professor e do aluno, volta-se a uma efetiva elaboração interpessoal da aprendizagem que corrobora para a erudição das camadas populares, porque como afirma Saviani [...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam (2009, p. 51).

O quarto momento, não é nem a generalização (pedagogia tradicional) tampouco a hipótese (pedagogia nova), mas sim a catarse. Momento o qual ainda que parcialmente

uma nova expressão de pensamento é elaborada, isto é, a consolidação de uma nova forma de entendimento da prática social que antecedeu (SAVIANI, 2009). Na concepção Gramsciana trata-se da transposição do senso comum para o bom senso ou como anuncia Saviani da elevação do senso comum à consciência filosófica (2004). O último momento, não diz respeito à aplicação (pedagogia tradicional), nem a experimentação (pedagogia nova).

O quinto passo é "o ponto de chegada é a própria prática social, compreendida agora não mais em termos sintéticos pelos alunos". A prática social final é, portanto, uma nova proposta de ação a partir do conteúdo apreendido "uma nova maneira de compreender a realidade e posicionar-se nela, não apenas em relação ao fenômeno, mas à essência do real, do concreto" (GASPARIN, 2012, p. 143).

O quadro 1, abaixo, objetiva estabelecer uma síntese no que concerne às teorias da educação e as etapas de suas didáticas:

**Quadro 1** – Etapas da didática nas teorias da educação

TEORIAS NÃO CRÍTICAS			TEORIAS CRÍTICO-REPRODUTIVISTAS	TEORIAS CRÍTICAS
<b>Pedagogia Tradicional</b>	<b>Pedagogia Nova</b>	<b>Pedagogia tecnicista</b>	Não apresentam propostas didáticas	<b>Pedagogia histórico crítica</b>
Preparação	Atividade	Objetivos		Prática social inicial
Apresentação	Problemas	Conteúdos		Problematização
Associação	Dados	Estratégias		Instrumentalização
Generalização	Hipóteses	Avaliação		Catarse
Aplicação	Experimentação			Prática social final

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Saviani (2009), Ghiraldelli jr (2002), Gasparin (2012) e Libâneo (1994).

Levando em consideração o que fora exposto até aqui, percebe-se que o construto teórico de Saviani (2009) retomado por Gasparin (2012) rompe com as fronteiras da ação didática na escola tradicional, escola nova e escola tecnicista ao colocar o ensino e aprendizagem a serviço dos interesses das camadas populares. Compreendemos a escola e a universidade como um polo de indução do saber, um espaço em que se problematiza e se instrumentaliza os estudantes para lidarem com os problemas do mundo e suas "múltiplas determinações" (MARX, 2008). Dito de outro modo, a escola e a universidade ao oportunizarem aos alunos, por intermédio da mediação docente, a prática social, a problematização, a instrumentalização, a catarse e o retorno a prática social cooperam em um movimento que vai da síncrese para a síntese ou nos termos de Marx, do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato.

## CONSIDERAÇÕES

Em resumo, este trabalho não teve a pretensão de esgotar ou sistematizar via respostas o assunto em apreço, mas sim propor uma reflexão acerca da didática, em especial, a didática da THC que na atual conjuntura muito contribui para transformação da escola à medida que desenvolve uma compreensão articulada da educação como ato de produzir mediação no seio da prática social global.

A revisão dos aspectos concernentes à temática nos permite apreender que do ponto de vista crítico a didática não pode continuar atendendo às necessidades do capitalismo enfatizando ora um, ora outro componente do processo de ensino e aprendizagem. A THC, nesse sentido, traz um enfoque de trabalho que está para além dos métodos e técnicas com vistas a associar escola-sociedade, teoria-prática, conteúdo-forma, técnico-político, ensino-pesquisa, professor-aluno.

Finalmente a didática da THC busca superar o intelectualismo proveniente de uma pedagogia tradicional, evitar os impactos do espontaneísmo de uma pedagogia nova, combater a orientação acrítica de uma pedagogia tecnicista e, por último, romper com o pessimismo imobilizador característico das teorias crítico-reprodutivistas. A tomada de consciência e o desvelamento das teorias educacionais e de suas propostas didáticas por parte do professor são pontos para um trabalho educativo contextualizado e socialmente comprometido com a classe trabalhadora com vistas à transformação social.

## REFERÊNCIAS

- FARIAS, I. M. S. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber Livros, 2008.
- GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2012.
- GHIRALDELLI, P. J. **Didática e teorias educacionais**. Rio de Janeiro: DPA, 2002.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MARX, K. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. Tradução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MINAYO, M. C. S; DESLANDES, S. F. **Pesquisa social Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- PILETTI, C. **Didática geral**. São Paulo: Ática, 1985.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores. Associados, 2009.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

*Recebido em: 15/05/2022*

*Aprovado em: 18/06/2022*

*Publicado em: 23/06/2022*