



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS**  
**CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MIRACEMA DO TOCANTINS**  
**GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA**

**CSHANNAYA GOMES DA SILVA**

**REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE**

**MIRACEMA DO TOCANTINS, TO**

**2023**

**Cshannaya Gomes da Silva**

**Reflexões sobre o papel da didática na formação docente**

Artigo apresentado à Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Universitário de Miracema do Tocantins, para obtenção do título de graduação em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Domingos Pereira da Silva.

Miracema do Tocantins, TO

2023

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

S586r Silva, Cshannaya Gomes da.  
Reflexões sobre o papel da didática na formação docente. / Cshannaya  
Gomes da Silva. – Miracema, TO, 2023.  
18 f.  
Artigo de Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus  
Universitário de Miracema - Curso de Pedagogia, 2023.  
Orientador: Domingos Pereira da Silva  
1. Didática. 2. Formação docente. 3. Teorias não críticas. 4. Práxis. I. Título  
**CDD 370**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer  
forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte.  
A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184  
do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da  
UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

CSHANNAYA GOMES DA SILVA

REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Artigo apresentado à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Miracema do Tocantins, Curso de pedagogia foi avaliado para a obtenção do título de graduação e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: 30/ 06 /2023

Banca Examinadora

---

Prof. Dr. Domingos Pereira da Silva, Orientador – UFT.

---

Prof. Me Alexandre Oliveira da Silva, Avaliador- UFT.

---

Prof. Me Katya Lacerda Fernandes, Avaliadora- UFT.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus primeiramente, por me fortalecer o suficiente para ultrapassar todos os desafios.

À minha família, Silvania Gomes de Sousa, Alexsandro Alves da Silva e Bruno Gomes da Silva, que sempre me apoiaram.

Aos meus avós, Antônio Barbosa de Sousa e Josefa Gomes de Sousa que tenho muito amor.

A minha querida amiga Maria Izabel de Oliveira Campos, que mesmo distante esteve presente nessa longa jornada.

Aos meus amigos Adeybson Araujo Mendes, Maelen Vieira de Sousa e Maria Patrícia dos Santos Rabelo, que durante esses quatro anos de graduação estiveram vinte e quatro horas presentes nessa árdua trajetória, obrigada pela amizade e por me incentivarem quando pensava em desistir.

Agradeço a todos os professores pelos ensinamentos durante o curso, em especial meu orientador Dr. Domingos Pereira da Silva, pelo comprometimento, compreensão e apoio durante esse processo de formação.

## RESUMO

Com intento de compreender a importância da didática para a formação docente, realizamos uma brevíssima análise do percurso histórico da didática no Brasil. Trata-se de uma pesquisa exploratória cuja forma de abordagem centrou-se na análise bibliográfica. As principais referências utilizadas foram: Farias (2014), Veiga (2012), Candau (2003; 2009), Libâneo (1994), Saviani (2018), Santos (2002). Os resultados apontam que a didática, em sua trajetória constitutiva, sofreu forte influência das teorias não críticas em particular, mas não de forma exclusiva, da pedagogia tradicional. É mister destacar que a didática enquanto disciplina que se pauta pelo estudo da *práxis* foi fundamental para entendermos a sua importância no processo de formação docente.

**Palavras-chave:** Didática. Formação docente. Teorias não críticas. Práxis.

## **ABSTRACT**

In an attempt to understand the importance of didactics for teacher training, we carried out a very brief analysis of the historical path of didactics in Brazil. This is an exploratory research whose approach was centered on bibliographical analysis. The main references used were: Farias (2014), Veiga (2012), Candau (2003; 2009), Libâneo (1994), Saviani (2018), Santos (2002). The results indicate that didactics, in its constitutive trajectory, was strongly influenced by non-critical theories, in particular, but not exclusively, by traditional pedagogy. It is important to point out that didactics as a discipline guided by the study of praxis was fundamental for us to understand its importance in the process of teacher education.

**Key-words:** Didactic. Teacher training. Non-critical theories. Praxis.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE. 8</b>	
<b>3</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>16</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>17</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A questão central que perpassa este artigo versa por explicitarmos a importância da didática para a formação docente. Por ser uma aproximação inicial sobre o tema, trata-se, portanto, de uma pesquisa exploratória com enfoque no levantamento bibliográfico. Santos (2002) assevera que a pesquisa exploratória visa estabelecer maior familiaridade com o problema, visando à compreensão da problemática mediante levantamento bibliográfico.

Com intento de compreendermos o papel da didática para formação docente, situamos de forma concisa o percurso histórico da didática no Brasil e também identificamos as teorias não críticas e críticas presentes no contexto histórico da didática. Este estudo auxiliou na compreensão da didática como *práxis* do processo de formação docente.

Quanto ao termo “formação docente”, conforme a perspectiva de Freire (1996), entende-se como um processo para além da sala de aula, ou seja, ela ocorre durante a construção do sujeito enquanto professor, que se apropria da *práxis* (ação/reflexão/ação) na construção do seu processo de formação docente, se tornando assim um sujeito reflexivo e problematizador.

A pesquisa foi desenvolvida tomando como eixo o levantamento bibliográfico nas seguintes referências: Farias (2014), Veiga (2012), Candau (2003; 2009), Libâneo (1994), Saviani (2018) dentre outros pesquisadores. Libâneo (1994) e Saviani (2018) auxiliaram na compreensão das teorias pedagógicas; enquanto Veiga (2012) e Candau (2009) serviram como aporte teórico que contribuiu na sistematização do contexto histórico da didática no Brasil. Esta pesquisa justifica-se pela relevância acadêmica, dado a importância da temática na formação de professores.

Destarte, ao situar a trajetória da didática, mesmo que de forma abreviada, foi possível compreender que a categoria *práxis* perpassa diametralmente o processo de formação docente.

## 2 REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

A presente contextualização, visa apresentar a importância da didática para a formação docente. De início, situamos a didática ao longo da história educacional, proporcionando assim, uma melhor interpretação dos fatos ocorridos ao longo dos séculos no que diz respeito aos métodos de ensino e às teorias pedagógicas existentes.

Antes de prosseguir, é mister diferenciar didática de metodologia, ao passo que ambas se complementam. Entretanto, existem diferenças significativas entre as duas, que precisam ser pontuadas, pois a metodologia refere-se à classificação dos métodos de ensino, enquanto a didática se dedica aos estudos desses métodos, atribuindo assim juízo de valor. Desta maneira, Piletti explicita que:

[...] podemos ser metodologistas sem ser didáticos, mas não podemos ser didáticos sem ser metodologistas, pois não podemos julgar sem conhecer. Por isso, o estudo da metodologia é importante por uma razão muito simples: para escolher o método mais adequado de ensino precisamos conhecer os métodos existentes. (PILETTI, 2006, p. 43).

Com efeito, é possível observar que os diferentes métodos que podem ser escolhidos expressam características que, conforme Farias (2014), podem ser reformistas ou transformadoras; liberais ou progressistas conforme Libâneo (1994); e não críticas ou críticas conforme Saviani (2018). Assim, de imediato, é importante compreender que no século XVI, entre o período de 1549-1759, não se pensava em uma didática transformadora, época também conhecida como período colonial. Neste período, o ensino estava focado em regras estabelecidas na *Ratio Studiorum*, considerada um plano de instrução dos jesuítas “[...] cujo ideal era a formação do homem universal, humanista e cristão. A educação se preocupava com o ensino humanista de cultura geral, enciclopédico e alheio à realidade da vida de colônia.” (VEIGA, 2012, p. 34).

Tendo em vista que no século XVI a didática era vista como regras a serem seguidas, é necessário mencionar que neste período temos uma pedagogia tradicional que, segundo Libâneo (1994), faz parte das tendências liberais e, conforme Saviani (2018), das teorias não críticas da educação. Ao estudar sobre a didática do século XVI, percebe-se que as práticas pedagógicas se davam por meio dos pressupostos da *Ratio Studiorum*, visto que:

Os pressupostos didáticos diluídos na *Ratio Studiorum* enfocavam instrumentos e regras metodológicas compreendendo o *estudo privado*, em que o mestre prescrevia o método de estudo, a matéria e o horário; as *aulas*, ministradas de forma expositiva; a *repetição*, visando repetir, decorar e expor em aula; o *desafio*, estimulando a

competição; a *disputa*, outro recurso metodológico visto como uma defesa de tese. Os exames eram orais e escritos, visando avaliar o aproveitamento do aluno. (VEIGA, 2012, p. 34, *grifos da autora*).

Libâneo (1994, p.27) ressalta que “a formação profissional é um processo pedagógico, intencional e organizado, de preparação teórico-científica e técnica do professor para dirigir competentemente o processo de ensino.”. Desta forma, ao discutir o campo da didática, é necessário considerar a função social do docente no meio educacional e, conseqüentemente, os meios e procedimentos do ato de ensinar. Sobre essa questão, podemos afirmar que situar as tendências pedagógicas é importante para sistematização intencional e organizada do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, entendemos que:

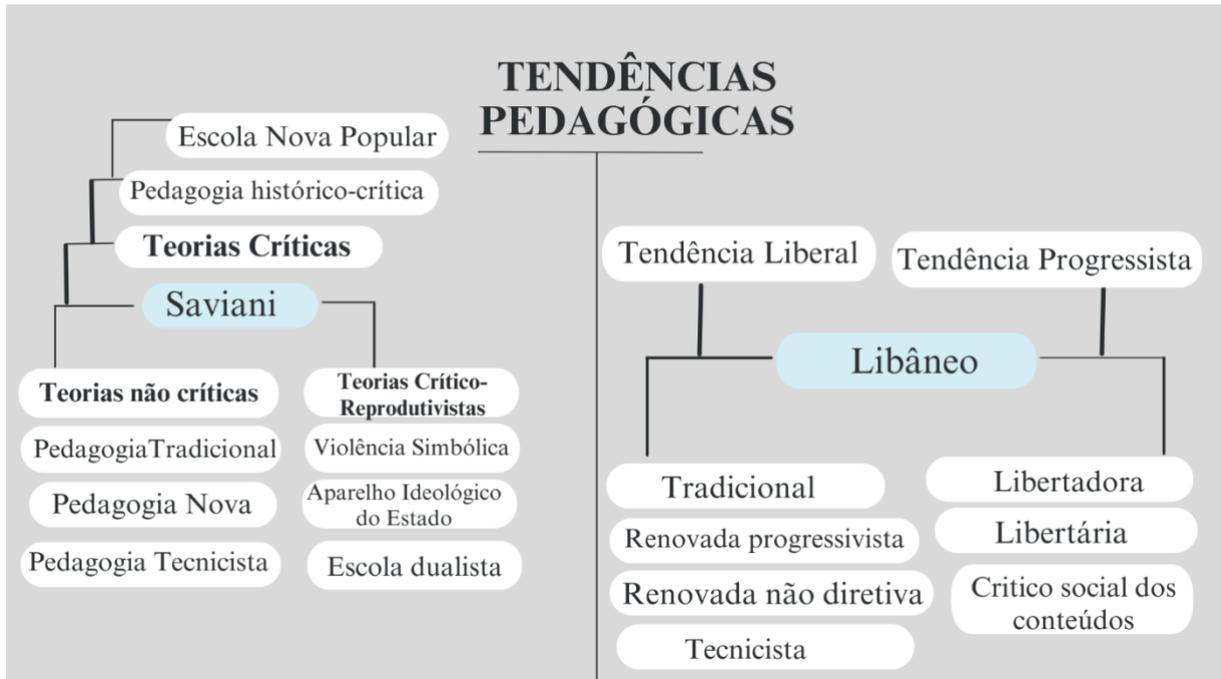
[...] é importante apreender que o projeto de educação, os modos de organização e funcionamento da escola, bem como a ação didática dos professores, assumem diferentes formas no decorrer do tempo. Por vezes, apresentam mudanças substanciais, noutras, apenas superficiais. São enfoques, movimentos, formatos, tendências, correntes, abordagens diferenciadas sobre a educação e a prática pedagógica, segundo um aporte teórico hegemônico em cada momento e lugar. (FARIAS, 2014, p. 29).

Conforme menção anterior, Farias (2014), após situar a classificação das tendências pedagógicas de Libâneo e Saviani, organiza as teorias pedagógicas em dois blocos, as reformistas e as transformadoras e destaca que nenhuma perspectiva é pura, ou seja, “[...] a prática educativa não sucede no vazio, mas tem por base, necessariamente, uma concepção de homem, de sociedade e de escola que sustentam e dirigem o fazer docente”. (p. 31). Para Saviani (2018) as tendências pedagógicas podem ser classificadas em: não críticas, crítico-reprodutivistas<sup>1</sup> e histórico-críticas ou dialéticas. Diferentemente de Saviani (2018), José Carlos Libâneo (1994), dividiu as tendências pedagógicas em dois grupos, são elas: as tendências liberais e progressistas. Logo, as tendências liberais são classificadas em: tradicional, renovada progressista, renovada não diretiva e tecnicista. Já as tendências progressistas são classificadas em libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos.

---

<sup>1</sup> Não situamos neste trabalho as teorias crítico-reprodutivistas em razão delas não se desdobrarem em uma proposta pedagógica, o que não significa a negação de sua relevância.

Figura 1 – Tendências pedagógicas



Fonte: Elaboração própria com base em Libâneo (1994); Saviani (2018).

Neste contexto, relacionar as tendências pedagógicas com os aspectos históricos da didática permite perceber que mesmo diante das transformações ocorridas na sociedade brasileira no que diz respeito ao campo educacional, nota-se que ainda existem práticas pedagógicas de formação de professores pautadas, em grande medida, na pedagogia tradicional, com ênfase na reprodução do conhecimento.

Com efeito, Candau (2009) nos instiga a colocar a didática a serviço da prática pedagógica, ou seja, é necessário estar em constante reflexão sobre os aspectos do processo de ensino, possibilitando, assim, o rompimento com didática instrumental em detrimento do fortalecimento de uma didática fundamental.

Percebemos, portanto, o predomínio de uma didática instrumental pautada pela fragmentação em detrimento de uma didática fundamental alicerçada em uma perspectiva multidimensional (dimensão humana, dimensão técnica e dimensão político-social). Essa última, apesar de não ser a orientação hegemônica, pode servir como alternativa relevante no que diz respeito ao intento por uma didática voltada para a democratização (CANDAU, 2009).

Segundo Candau (2009), a dimensão humana se preocupa com as relações interpessoais, enquanto a abordagem político-social considera toda a prática pedagógica. Assim, toda organização social possui uma dimensão político-social e, por fim, a dimensão técnica que privilegia o caráter instrumental do processo educativo.

Observamos, assim, a importância da didática na formação docente, visto que esta é uma teoria geral de ensino, ou seja, por meio dela, o professor organizará sua *práxis* metodológica, uma vez que,

[...] a metodologia contém em si uma função política que corresponde aos objetivos que se pretende alcançar, a serviço de que, de quem é de qual sociedade. Isto é, o como abordar e como fazer educação vêm precedidos de o que fazer, porque e para que ou para quem fazer a educação. (CANDAUI, 2003, p. 116).

Neste sentido, verificamos a importância de domínio de um amplo leque de estratégias metodológicas e adaptá-las conforme o contexto vivenciado. É importante registrar que no século XVII a educação sofre forte influência da pedagogia tradicional leiga que se baseia na essência do ser humano, no qual o docente é o centro do processo de ensino, ou seja, transmite todo o conhecimento para os alunos. Percebemos, em consonância com essa tendência que a relação entre professor e aluno passa a ser entendida de forma vertical e hierárquica, isto significa que “[...] o aluno é educado para seguir atentamente a exposição do professor; o método de ensino, calcado nos cinco passos formais de Herbart (preparação ou apresentação, comparação, assimilação, generalização e aplicação).” (VEIGA, 2012, p. 35). Portanto, observamos que este modelo de ensino desconsidera o ritmo individual de aprendizado dos alunos, visão esta que considera que todos os alunos possuem ritmos iguais de aprendizado, ou seja, desvaloriza o ritmo lento ou acelerado de aprendizado dos estudantes.

Dando continuidade à contextualização, no século XVIII, após a expulsão dos jesuítas do Brasil, no que diz respeito aos métodos de ensino utilizados, Sebastião José de Carvalho e Melo, também conhecido como Marquês de Pombal, autorizou aos leigos a realização das aulas-régias, substituindo assim o sistema de ensino dos jesuítas, moldando o modelo de ensino no Brasil. No entanto, tal iniciativa não teve muito sucesso, pautou-se pela falta de sistematização e de estrutura, ou seja, o Estado não estava preparado para assumir tal responsabilidade e os “novatos” não estavam aptos para enfrentar as exigências necessárias ao processo de ensino-aprendizagem. Conforme Ribeiro (2000) neste período, o ensino fica a cargo do Estado, também é nessa época que temos a introdução de ideias iluministas.

Consoante Cury (2020), a legislação educacional brasileira, como nação independente de Portugal, teve seu início em 1824, com a Constituição Imperial (BRASIL, 1824). Posteriormente, ganha relevo, conforme o referido autor, o Ato Adicional de 1834, que repassou para as províncias os encargos referentes às *primeiras letras*, todavia elas possuíam poucos recursos e escassa autonomia. Por essa razão, Veiga (2012) explicita que a tarefa educativa se voltava para a catequese e a instrução dos indígenas, destinando para a elite colonial outro tipo

de formação.

É relevante a proposição da Lei de 15 de outubro de 1827, que mandava criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império (BRASIL, 1827). Além do exposto, importa considerar que as Escolas Normais, conforme Veiga (2012), atuavam desde 1835, quando foram criadas, fundamentadas na pedagogia tradicional leiga.

Já no século XX, temos a revolução de 1930 e durante o governo de Getúlio Vargas, no que diz respeito à Educação, surge o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. Nesse sentido, o Brasil, mesmo diante de grandes tensões políticas, sociais e culturais, pensou em propor uma nova organização no ensino educacional brasileiro, organização esta que visava uma educação continuada dos indivíduos, sem distinção de ordem econômica ou social, pautada em uma educação igualitária e renovadora. Assim, essa época “[...] é marcada pelo equilíbrio entre as influências das concepções humanista tradicional (representada pelos católicos) e humanista moderna (representada pelos pioneiros).” (VEIGA, 2012, p. 37).

Importa destacar que, a partir do final do século XIX, a pedagogia tradicional passou a receber muitas críticas por parte de intelectuais que defendiam a necessidade de fortalecimento de um modelo de escola nova. Nessa teoria, verificamos o deslocamento do “esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade” (SAVIANI, 2018, p. 8).

De modo inverso da perspectiva tradicional, na pedagogia nova, a centralidade passa a ser centrada no aluno e a grande preocupação volta-se para o entendimento que “considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender” (SAVIANI, 2018, p. 8).

É possível depreender que alguns pré-requisitos para o funcionamento da pedagogia nova são os seguintes: salas de aula pouco numerosas; processo educativo centrado nas áreas de interesse dos discentes; o(a) docente assumiria o papel de orientador e não mais de sujeito principal do processo educativo; o diretivismo autoritário cederia espaço ao não diretivismo. A curiosidade investigativa dos alunos seria o parâmetro de organização da proposta pedagógica da escola.

Entendemos, conforme Saviani (2018, p. 9), que a assimilação do ideário da escola por parte dos professores(as), em particular das escolas públicas, foram “mais negativas que positivas uma vez, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos”.

Cabe enfatizar que ao adentrar nos aspectos históricos da didática, é possível identificar métodos e ações desenvolvidas ao longo da história da educação e também o surgimento da

didática como disciplina. A didática nos cursos superiores de formação docente teve origem em 1934, juntamente com a primeira universidade brasileira, qual seja, a Universidade de São Paulo, posteriormente:

Por força do art. 20 do decreto-lei n. 1.190/39, a didática foi instituída como curso e disciplina, com duração de um ano. A legislação educacional foi introduzindo alterações para, em 1941, o curso de didática ser considerado um curso independente, realizado após o término do bacharelado (esquema três mais um). (VEIGA, 2012, p. 37).

Ainda no século XX, exatamente em 1946, surge o Decreto-Lei nº 9.053 que desobriga o curso de didática, deixando assim de ser um curso obrigatório para obtenção da licenciatura, no entanto, continuou como disciplina. Logo, “a didática perdeu seus qualificativos geral e especial e introduziu-se a prática de ensino sob a forma de estágio supervisionado.” (VEIGA, 2012, p. 39).

É importante enfatizar que, na década de 1960, a introdução do estágio nas faculdades ocorreu mediante o parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) n.º 292, de 14 de novembro de 1962, que determinou o ensino sob forma de estágio. Essa organização do estágio estava pautado em um modelo tecnicista, ou seja, ênfase no treinamento. Assim, no decorrer da história, também foram implementados alguns decretos importantes no panorama histórico da didática, como, por exemplo, o Decreto-Lei n.º 9.053, de 12 de março de 1946 que em seu art. 1.º respalda a obrigatoriedade de um ginásio de aplicação, indicado para realização da prática docente dos discentes do curso de didática (BRASIL, 1946). Outra legislação crucial diz respeito ao Decreto-lei n.º 9.092, de 26 de março de 1946, que expande o regime didático das faculdades de filosofia. Com isso, “para obter o diploma de licenciado, os alunos do quarto ano receberão formação didática, teórica e prática, no ginásio de aplicação e serão obrigados a um curso de psicologia aplicada à educação (BRASIL, 1946, Art. 4. § 1º).

Neste período, o Brasil se encontra em um cenário de avanços na industrialização brasileira e, devido a este fator, o modo de produção capitalista sente uma necessidade de um modelo de ensino voltado para qualificação de mão de obra. Logo, é introduzido a pedagogia tecnicista que “[...] acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico.” (SAVIANI, 2018, p. 12).

Nesse cenário, a pedagogia tecnicista se trata de uma concepção de ensino voltada para a qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho, ou seja, um ensino pautado no desenvolvimento de técnicas e habilidades, preparando assim os alunos para atuarem na

sociedade capitalista (CANDAU, 2009).

Na pedagogia tecnicista, tem-se um ensino autoritário, desprovido de diálogo, o que remete pensar, que se trata de uma proposta pedagógica, que se preocupa profundamente com a eficácia e eficiência. Dessa forma, de acordo com Saviani (2018), compõe a área das teorias não críticas e, de acordo com Libâneo (1994), essa pedagogia se situa no campo das tendências liberais. Nesta perspectiva, a educação estava voltada para a formação do indivíduo para o mercado de trabalho. Veiga explica que:

Na didática tecnicista, a desvinculação entre teoria e prática é mais acentuada. O professor torna-se mero executor de objetivos instrucionais, de estratégias de ensino e de avaliação. Acentua-se o formalismo didático por meio dos planos elaborados segundo normas prefixadas. A didática é concebida como estratégia para o alcance dos produtos previstos para o processo ensino-aprendizagem. (VEIGA, 2012, p. 41).

Mediante análise do modelo de ensino tecnicista, que buscava assegurar a eficácia dos alunos, ou seja, um ensino direcionado à reprodução dos conteúdos trabalhados, percebemos, assim, uma relação vertical, entre professor e aluno, em sala de aula. Por isso, é notório que uma proposta de ensino que não considera o aluno como ser crítico e social, também não estimule o docente a refletir sua prática social em sala de aula. Consoante ao entendimento de Freire (1996, p. 17):

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu ‘distanciamento’ epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela ‘aproximá-lo’ ao máximo.

Certamente, é de grande relevância analisar o papel da didática na formação do professor, no que diz respeito à relação entre ensinar e aprender diante da necessidade de refletir o “fazer”, “por que fazer” e “para que fazer”, na prática, docente. Diante do exposto, é importante enfatizar que a didática do professor não se reduz apenas aos métodos e práticas a serem aplicados.

De modo geral, entendemos que é preciso pensar na construção de uma didática fundamental pois, conforme Candau (2009), a perspectiva fundamental da didática corresponde à multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem e coloca, como eixo de discussão, a articulação de três dimensões, quais sejam, a técnica, a humana e a política, no centro configurador de sua temática.

Neste processo de investigação da importância da didática para a formação docente,

notamos a preocupação no que diz respeito às metodologias de ensino desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, cabe analisar que a prática docente requer técnicas, para que os alunos consigam ter resultados no processo de ensino-aprendizagem, porém, este ensino não se limita somente a elas. Assim, é necessário articular teoria/prática, especialmente pensar a didática vinculada com outros elementos contidos no ato de ensinar.

Na década de 1980, temos o desenvolvimento de uma didática voltada para os pressupostos de uma pedagogia crítica, qual seja a pedagogia histórico-crítica. É neste período, exatamente no ano de 1985 que se instala a Nova República, também “é nessa década que os professores se empenham na reconquista do direito e do dever de participar da definição da política educacional e da luta pela recuperação da escola pública.” (VEIGA, 2012, p. 43). No que diz respeito à dimensão da pedagogia crítica, cabe destacar que esta visa envolver toda prática social do educando com os conteúdos trabalhados em sala de aula, ou seja, procura realizar trocas de experiências sociais, no sentido de ir além das técnicas, associando, assim, teoria e prática.

Nesse sentido, ainda cabe ressaltar, que a pedagogia crítica busca compreender a realidade social do aluno, da escola, rompendo assim com o discurso não crítico e reprodutivista.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após situarmos, mesmo que de forma breve, a trajetória histórica da didática no Brasil, evidenciamos influências da teoria tradicional da pedagogia nova e da pedagogia tecnicista em pleno século XXI, o que reitera o predomínio das teorias não críticas na orientação do processo de formação docente.

A pedagogia tradicional, pautada na repetição e na memorização, reforça a postura autoritária e a rigidez metodológica do(a) docente ao mesmo tempo que concebe o aluno como ser passivo e sem criatividade. Já a pedagogia nova, funcional aos grupos da elite, ao ter seu ideário propagado nas escolas públicas, provocou a negligência do caráter disciplinar e a despreocupação com o desenvolvimento do intelecto.

Alicerçado no discurso da neutralidade, a pedagogia tecnicista, inspirada nos princípios da produtividade e da eficiência, promoveu a padronização e culpabilizar os sujeitos pelas mazelas no âmbito escolar. Nesse sentido, após ter situado historicamente as teorias pedagógicas, é possível perceber que ainda não foi possível romper com as teorias não críticas. Para além de tal entendimento, destacamos a importância de entender a didática como expressão da *práxis*. Logo, assentada na teoria crítica e na unidade dialética entre teoria e prática.

Por fim, este estudo de caráter exploratório, possibilitou compreender o papel da didática como disciplina indispensável ao processo de formação docente e a necessidade de considerar a didática em uma perspectiva multidimensional.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho de Estado e outorga pelo Imperador D. Pedro I. **Constituição Política do Império do Brasil**, de 25 de março de 1824. Rio de Janeiro: Coleção de Leis do Império do Brasil, 1824. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm) Acesso em: 26 mar. 2023.

BRASIL. Secretaria de Estado dos Negócios do Império. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Rio de Janeiro: Chancellaria-mór do Imperio do Brazil, 1827. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm) Acesso em: 26 mar. 2023.

BRASIL. **Parecer CFE n ° 292**, de 14 de novembro de 1962. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pd>.

BRASIL. **Decreto-lei n.º 9.092**, de 26 de março de 1946. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/del9092.htm#:~:text=DECRETO%2DLEI%20N%C2%BA%209.092%20DE,filosofia%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del9092.htm#:~:text=DECRETO%2DLEI%20N%C2%BA%209.092%20DE,filosofia%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs).

BRASIL. **Decreto-lei n.º 9.053**, de 12 de março de 1946. Rio de Janeiro: Coleção de Leis do Império do Brasil, 1946a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9053-12-marco-1946-417016-normaatualizada-pe.html> Acesso em: 26 mar. 2023.

CANDAU, Vera Maria (org). **A didática em questão**. 29.ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma nova Didática**. 15. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020. p. 567-584.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. et. al. Fundamentos da prática docente: elementos quase invisíveis. In: FARIAS, Isabel Sabino de. [et. al.]. **Didática e Docência: aprendendo a profissão**. 4. ed. nova ortografia - Brasília: Liber Livro, 2014, p. 29-51.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

PILETTI, C. **Didática geral**. 23 ed. São Paulo: Ática, 2006.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 16. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 43. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 5.ed. revisada (conforme NBR 6.023/2000). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Repensando a didática**. 29 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.