

BASES EPISTEMOLÓGICAS DA DIDÁTICA FUNDAMENTADAS EM COMÊNIO, ROUSSEAU E HERBART

Viviane Aparecida Bagio¹

Maiza Taques Margraf Althaus²

Ana Lucia Pereira³

Maria das Graças do Espírito Santo Tigre⁴

RESUMO

O presente artigo, de natureza teórica e reflexiva, percorre os principais fundamentos teóricos expressos nas obras de Comênio, Rousseau e Herbart, pensadores clássicos que compõem a base epistemológica da Didática. A partir de Comênio, discute-se o seu posicionamento sobre a compreensão da “arte de ensinar”, priorizada pelo ensino simultâneo, adotado até os tempos hodiernos. Rousseau idealizava o ensino individual, ao passo que Herbart preconizava um método educacional sistematizado em passos e etapas centradas no professor. Além disso, buscar-se-á também destacar algumas influências destes teóricos na formação de professores, pois com as devidas transposições temporais, aproximamos suas teorizações às pedagogias progressistas, nova e tradicional, as quais influenciam a educação atual.

Palavras-chave: Didática. Epistemologia. Teorias da Educação.

EPISTEMOLOGICAL BASES OF DIDACTICS BASED ON COMENIUS, ROUSSEAU AND HERBART

ABSTRACT

The present article, of a theoretical and reflective nature, covers the main theoretical foundations expressed in the works of Comenius, Rousseau and Herbart, classic thinkers that make up the epistemological basis of Didactics. From Comenius, his position on the understanding of the “art of teaching” is discussed, prioritized by simultaneous teaching, adopted until modern times. Rousseau idealized individual teaching, while Herbart advocated an educational method systematized in teacher-centered steps and stages. In addition, we will also seek to highlight some influences of these theorists in teacher training, because with the appropriate temporal transpositions, we approach their theories to progressive, new and traditional pedagogies, which influence current education.

Keywords: Didactics. Epistemology. Education Theories.

¹ Doutora em Educação. Professora do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Email para contato: vivibagio@gmail.com

² Doutora em Educação. Professora do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Email para contato: professoramaiza@uol.com.br

³ Doutora em Educação. Professora do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Email para contato: ana.lucia.pereira.173@gmail.com

⁴ Doutora em Educação. Professora do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Email para contato: mdgtigre@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A disciplina de Didática, ofertada nos cursos de licenciatura, particularmente na Universidade Estadual de Ponta Grossa, instituição em que estão lotadas as autoras, propõe a reflexão por parte do licenciando sobre: os processos e o planejamento para o ensino e a aprendizagem, as noções sobre o que é a aula, e a gestão e organização do seu espaço, além da vivência de diferentes estratégias de ensino. Isso para que o futuro professor perceba a necessidade de ampliar as relações entre os conteúdos e as esferas cognitivas, afetivas e psicomotoras do aluno.

Os referenciais adotados para a disciplina de Didática propõem a discussão sobre o percurso histórico da Didática, desde seu surgimento até a atualidade. Localiza-se nas leituras que a Didática foi constituindo-se como um campo de conhecimento, a partir de três momentos determinantes, sendo que os dois primeiros compõem epistemologicamente o objeto de seu estudo: o ensino e seus processos associados. O primeiro aconteceu no século XVII com Comênio e sua obra denominada “Didática Magna – a arte de ensinar tudo a todos”; o segundo, foi no século XIII e teve influências de Rousseau e Herbart; e o último iniciou-se no século XX com a denominada Didática crítica. A primeira, ao priorizar o ensino coletivo e a adoção de métodos para ensino e, a segunda com os pressupostos do ensino individual influenciaram a chamada Didática instrumental com o princípio da neutralidade docente e da adoção de um arsenal de técnicas para ensinar. A última revolução, no Brasil, segundo Farias et al. (2011, p. 17) ocorreu com a redemocratização do país, com a noção de articulação entre “teoria e prática, escola e sociedade, conteúdo e forma, técnica e política, ensino e pesquisa; [...] que concebe os professores como sujeitos que aprendem uma profissão e se fazem profissionais na medida que aprendem ensinando”.

A partir das possíveis influências desses três importantes momentos na história da Educação e da Pedagogia, e conseqüentemente na Didática, surge a seguinte indagação: “Como as ideias e concepções identificadas em cada momento histórico sobre a Didática e o ensino revelam-se nos dias atuais? A partir desse questionamento, objetiva-se compreender como e se as ideias sobre Didática que

foram elaboradas por filósofos e estudiosos ainda permeiam os processos de formação de professores atualmente.

O presente estudo contemplará a apresentação e discussão das ideias de Comênio, Rousseau e Herbart sobre a Didática enquanto norteadores desse campo, além da tentativa de uma aproximação entre as ideias propostas pelos filósofos para a Didática em relação às abordagens de ensino, na perspectiva brasileira.

Didática como arte de ensinar: o que motivou Comênio?

O auge da filosofia grega e o desenvolvimento de sua cultura, foi durante o Período Clássico (séc. V - IV a.C.), cujos principais representantes do período são Sócrates, Platão e Aristóteles.

A obra de Platão (426 – 327 a.C. aprox.) é uma síntese da ciência, moral e política, a partir do trabalho com oposições, com base no pensamento pedagógico idealista. Para o filósofo, não é de qualquer forma que se chega ao conhecimento, ou seja, existe um caminho, um “método”, pois assim como Sócrates, Platão utiliza do diálogo como forma de educação, sendo encaminhado para finalidades determinadas previamente (LUZURIAGA, 1983, p. 54). Desse modo, “o conhecimento verdadeiro tinha um caráter muito mais contemplativo do que ativo, pois ao sujeito não cabia mais do que desvelar a verdade existente no ser” (TONET, 2013, p. 24), ou seja, o conhecimento estava no homem, numa educação que era para os escolhidos e não para todos.

Desse modo, o conhecimento está no homem, porém esse tem uma visão obscura das formas de conhecer, ele é despertado pelo uso da racionalidade. Por isso, apesar de, segundo Platão (2001, p. 101-102), tanto homens como animais poderem captar impressões que atingem a alma a partir do seu corpo, apenas os primeiros possuem uma capacidade de relacioná-las com a essência e sua utilidade, mas isso demanda tempo, estudo e trabalho, uma faculdade para poucos, utilizar de tal racionalidade para a compreensão de diferentes fenômenos.

Aristóteles (384 – 322 a.C.), com base no pensamento pedagógico realista, valorizava o saber empírico e a ciência natural, pois enquanto Platão privilegiava as ideias, conforme Andery et al. (1988, p. 88), ele priorizava as coisas (e suas causas)

uma vez que, as compreensões sobre o Ser e suas definições dependiam “de se descobrir, em cada fenômeno, sua causa, para que se pudesse descobrir o conceito, para que se pudesse compreender suas instâncias particulares a partir da compreensão de sua essência”. Desse modo, os dois filósofos representam o período da Antiguidade, na vertente de valorização das ideias (idealismo) ou das coisas (realismo).

Já o período da Idade Média foi marcado pelos filósofos cristãos, especialmente Santo Agostinho (idealista) e São Tomás de Aquino (realista) que ressignificaram/reformularam as ideias anteriores com fundamento em Deus e na Igreja. Para o primeiro, o mundo das ideias de Platão corresponderia ao mundo inteligível, representado por Deus, ou seja, o conhecimento viria de fora para dentro, em que a pessoa deveria ser “iluminada”. São Tomás fundamenta-se em Aristóteles, distanciando-se do pensamento de Santo Agostinho, mas não o rompendo totalmente como ele. Desse modo, a verdade seria o resultado da adequação da coisa com o intelecto e deve corresponder ao ente, pois encontra-se no sujeito (em seu intelecto) e alcança-la é compreender a essência, pois ela não se encontra nas coisas, essas apenas possuem propriedades (ANDERY et al., 1988, p. 144-152).

A primeira concepção filosófica de educação no Brasil é tomista, pois apesar de São Tomás não escrever sobre educação, “seu pensamento influenciou decisivamente em toda a pedagogia católica, da Idade Média até nossos dias” (LUZURIAGA, 1983, p. 91). Esse foi utilizado pelos jesuítas e, “apresentava como peculiaridades a centralização e o autoritarismo da metodologia, a orientação universalista, a formação humanista e literária e a utilização da música” (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008, p. 180) presente no método educacional difundido a partir do *Ratio Studiorum*, uma coletânea de regras e prescrições para as aulas jesuíticas.

Após a Idade Média, são difundidas as correntes naturalistas, humanistas (com Bacon, Locke, Lutero etc.), a partir da mítica aristotélica e platonista (derivada do agostinismo). No século XVII são criadas as tradições filosóficas do racionalismo idealista (com Descartes, Espinosa e Leibniz), o iluminismo/criticismo (com Kant) e o racionalismo empirista (com Galileu e Kepler). É nesse período que são propostas as ideias de Comênio. No entanto, antes dele, Ratke (1571-1635) a partir das ideias de Bacon apresentou um método que utilizava as leis da natureza, em que “o

essencial são os idiomas, as palavras; as coisas são antes meios de conhecer melhor aquelas”. (LUZURIAGA, 1983, p. 137-138). Ratke foi o precursor e, Comênio o responsável por desenvolver a educação realista, empirista, os quais, juntamente com Locke, representam a chamada pedagogia realista, que aspirava

[...] criar a nova didática, dando normas para o emprego do método na educação, conforme certas regras. Encara igualmente a individualidade do educando com mais insistência que nas épocas anteriores. Finalmente, na ordem moral e social, cultiva o espírito de tolerância, de respeito à personalidade e de fraternidade entre os homens. (LUZURIAGA, 1983, p. 137).

Para eles, essa seria a “nova arte de ensinar”, pois o velho ensino (dos estudiosos anteriores) é contra a natureza, com um único mestre, capaz de ensinar e conduzir apenas um aluno por vez, e que utiliza apenas um método sem considerar a individualidade de seu aprendiz.

No Brasil, conhecido como Comênio, Jan Amos Komensky (1592-1670) ou Comenius foi o maior educador e pedagogo do século XVII, considerado o fundador da Didática e, sua pedagogia engloba ideias religiosas (a finalidade da educação) e realistas (empirismo). Em oposição aos teóricos anteriores, a escola deveria ser democrática e unificada, ou seja, para todos, filhos de ricos e pobres, meninos e meninas deveriam ser educados conjuntamente (LUZURIAGA, 1983; COMENIUS, 2011, p. 89). Ele não foi “apenas didata ou pedagogo, mas ainda pensador e reformador. Sua ideia era chegar à harmonia e fraternidade dos homens, à superação das diferenças políticas e religiosas” (LUZURIAGA, 1983, p. 143).

Para Comênio (2011), o desejo de aprender, trabalhar e conhecer é natural, não negando a racionalidade, mas admitindo que o ponto de partida deve ser originado dos sentidos. Sua obra mais conhecida, *Didactica Magna* foi publicada em 1657, mostra a

[...] ‘arte de ensinar tudo a todos’, em geral, tomando a natureza como exemplo de seu método e baseando-se em três princípios, para que tudo seja ensinado *com solidez, segurança e prazer*: 1) analogia com o método natural; 2) caráter gradual e cíclico do ensino (que deve ser o das escolas, dos livros e das crianças); 3) vínculo entre palavras e coisas: tudo deve partir do sensível e do sabido, indo do conhecido ao desconhecido, do próximo ao distante, do concreto ao abstrato, da parte ao todo, do geral ao particular. (COMENIUS, 2011, p.9, grifo do autor).

Segundo o autor, Didática significa a arte de ensinar a partir de analogias com o natural, o caráter progressivo de complexidade e tendo como ponto de partida aquilo que o aluno conhece, ou seja, ele torna-se sujeito da aprendizagem. O termo “Didática”, conhecido desde a Grécia Antiga estava vinculado ao ensino, mas com Comênio adquire significado pedagógico:

Desde as definições etimológicas (do grego *didaskhein*, *didaktikós*) até à sistematização dos elementos constitutivos da didática, mantém-se a ideia de que o didático liga-se à necessidade de produção e reprodução da vida social conexas ao processo educativo intencional, por onde se caracteriza como arte e ciência do ensino (LIBÂNEO, 2002, p. 90, grifo do autor).

Segundo Comênio (2011, p. 37-39) a utilidade dessa arte da didática fundamentada em suas ideias, ou seja, esse modo de fazer o ensino seria útil aos pais pois teriam certeza da aprendizagem; aos preceptores que poupariam tempo e energia dado o interesse do aprendiz; às escolas, que se tornariam um lugar agradável de frequentar; aos estados, que priorizariam a educação dos jovens; à igreja e ao céu, pois, seriam formados discípulos capazes de compreender, com “instrumentos que permitam estimular na juventude cristã uma mente mais vigorosa e mais amor pelas coisas celestes [...], então o Reino dos Céus ganhará força” (COMENIUS, 2011, p. 39); e aos estudantes. Esses, de modo especial, para que fossem “conduzidos sem dificuldade, sem enfado, sem gritos e pancadas, praticamente divertindo-se e brincando, aos mais elevados graus do saber” (COMENIUS, 2011, p. 37) e, deveriam iniciar sua formação muito cedo, pois a vida deveria ser para agir e não somente aprender. Comênio (2011) justifica o ensino simultâneo ao invés do individual, ao afirmar que

Mesmo que não faltassem pais inteiramente dedicados à educação dos filhos, ainda assim seria mais útil instruir a juventude em grupos mais numerosos porque maior é o fruto do trabalho e maior é a alegria quando uns têm o exemplo e o estímulo de outros. [...] Para orientar e guiar as crianças, são mais úteis os exemplos do que as regras: se algo é ensinado a uma criança fica pouco gravado, mas se for mostrado o que os outros fazem, ela logo os imitará, sem precisar de ordens. (COMENIUS, 2011, p.85-86).

A organização escolar que o autor propõe é a de que todos (com exceção dos que Deus negou inteligência) os jovens sejam educados, e em todas as coisas como forma a uma preparação para a vida e, essa deve ser realizada sem

severidade ou pancadas, para a vivência de uma cultura sólida e verdadeira. Entretanto, essa não deve ser cansativa, e o método utilizado deve ser adequado, pois em muitas circunstâncias, as crianças ficam retidas por muito tempo, porque “aquilo que poderia ser instilado e infundido nos espíritos com doçura foi impresso com violência, aliás, foi atochado⁵ e amontoado [...], como por meio de enigmas” (COMENIUS, 2011, p. 106). Essa perspectiva vai de encontro às ponderações feitas em relação às teorias não-críticas de educação que a compreendem como um processo totalmente diretivo por parte do professor, sendo esse o detentor do conhecimento, em que o aluno é sujeito passivo e receptor desse. Entendemos que na sociedade atual, a afirmação de Comênio vai ao encontro de uma formação que vise à autonomia, à crítica, à multidisciplinaridade e à aprendizagem significativa e contextualizada.

Para o autor o sistema educacional deveria ser organizado em quatro tipos de escola: maternal (0 a 6 anos), puerícia (6 aos 12 anos), ginásio (12 aos 18 anos) e academia (18 aos 24 anos). A primeira auxiliaria no desenvolvimento dos sentidos e na fala; a segunda com a língua materna, leitura, escrita, memória, música, ciências sociais e aritmética, além da memória; a escola puerícia aprofundaria os conhecimentos relativos às ciências sociais; e na academia os trabalhos práticos e viagens, porém essa era indicada apenas aos mais capazes (LUZURIAGA, 1983; GADOTTI, 2003).

Ao apresentar os requisitos gerais para ensinar e aprender o autor descreve nove princípios, exemplificando-os com a natureza, o jardineiro, o arquiteto, o pintor e as escolas, demonstrando como, até aquele momento, a forma como ocorria o ensino contrariava aquilo que era natural ao homem. O professor seria comparado ao jardineiro, ao arquiteto e ao pintor por ser aquele que planeja a execução do seu trabalho, uma vez que o objeto de seu trabalho é delicado (analogia com o jardineiro), deve ser a longo prazo (analogia com o arquiteto) e dedica sua atenção a um foco principal (analogia com o pintor), que nesse caso é a aprendizagem, atentando-se para o que ocorre à sua volta, considerando o contexto e as situações em que seu trabalho ocorre. Assim, a partir dos exemplos da natureza, afirma que a

⁵ Abordaremos com maior profundidade essas ideias no item “A Didática no século XXI a partir de Comênio, Rousseau e Herbart articuladas às teorias educacionais brasileiras” deste trabalho.

educação se desenvolverá facilmente se: for iniciada cedo; do geral para o particular e do fácil para o mais difícil; sem sobrecarregar o aluno com coisas supérfluas; se ocorrer lentamente; de acordo com o desejo da criança a partir da sua idade e método utilizado; que seja ensinado a partir da experiência; e para utilização imediata; e com uso de um método “imutável, único e assíduo”. (COMENIUS, 2011, p. 166). Além de ser experienciável e útil imediatamente, os conhecimentos, segundo Comênio, deveriam estar assentados em fundamentos sólidos, com crescente complexidade e inter-relação entre aquilo que se aprende e com uso de constantes exercícios para aprimorar a aprendizagem. Desse modo, o desenvolvimento se faz de dentro para fora, em que o estudante deve compreender as coisas, para posteriormente recordá-las e, aos docentes cabe “procurar todos os caminhos para abrir o intelecto e usá-los com sabedoria” (COMENIUS, 2011, p.154).

Ao discutir os princípios para a consolidação do ensinar e aprender, destaca-se a afirmação de Comênio: “Quanto maior o número de usos para os quais a natureza prepara alguma coisa, mais claramente ela os distingue” (COMENIUS, 2011, p. 193). Ao refletir sobre esse princípio, podemos reconhecer em diferentes circunstâncias, uso e exemplos sobre um mesmo conhecimento, este é aprimorado, aperfeiçoado, com aprofundamento de sua compreensão, sendo possível estabelecer diferentes relações entre diversos saberes. Segundo Damis (1989, p. 20), “Comênio introduziu no cenário pedagógico a ênfase nos meios, no processo, necessários ao desenvolvimento daquele momento, secundarizando o que até então tinha sido ideal” e a partir disso os conhecimentos sobre a arte de ensinar tornaram-se necessários à formação do professor.

Autores como Alves (2001) tecem críticas sobre o autor afirmando que enquanto o mestre erudito dominava a totalidade, Comênio traz a perspectiva da simplificação, segundo a qual, qualquer um com alguma base mais simples poderia ser professor. Tal ideia acarretou em um barateamento da educação, em que essa nova organização, tendo um material didático para ser ministrado o ensino a todos ao mesmo tempo, eliminaria a leitura dos clássicos, uma vez que não haveria mediação com o conhecimento, pois já seria apresentado de modo sistematizado, logo seria um ensino de aparência e não de essência.

Além disso, essa força ampla de acesso à educação oriunda da arte de ensinar tudo a todos produziria mais força de trabalho e, ainda, a partir do princípio da manufatura, a instrução coletiva universalizou o acesso, mas fragmentou o conhecimento em áreas, limitando-o. Concordamos que a difusão do acesso a todos proposto por Comênio teve repercussões que podem ter fragmentado e suprimido em diversos âmbitos o conhecimento, entretanto, nosso interesse é em seu método, priorizando as compreensões sobre o aluno e as múltiplas possibilidades deste para aprender, além do uso de exemplos, da prática e da complexidade gradual e com o uso de práticas que despertassem o interesse no aluno (GADOTTI, 2003).

Na sequência, apresentamos as principais ideias de Rousseau, o marco de divisão entre a velha e a nova escola a desconsiderar a criança como adulto em miniatura e Herbart, um dos pioneiros da psicologia científica (LUZURIAGA, 1983; GADOTTI, 2003).

Rousseau e Herbart: do conhecer o seu aluno à uma educação pela instrução

O século XVIII, segundo Luzuriaga (1983), é conhecido como o século pedagógico, pois a educação torna-se uma preocupação em todos os âmbitos e, é nesse período que se desenvolve a educação pública, tendo como principais autores Rousseau (1712-1778) e Pestalozzi (1746-1827). De acordo com Gadotti (2003, p. 91), Pestalozzi enfatizou em seus estudos o desenvolvimento psíquico da criança ao invés de priorizar apenas o desenvolvimento cognitivo/dimensão cognitiva e na aquisição de conhecimentos. A partir dos estudos de Rousseau, inaugurou uma Didática psicológica – que posteriormente constitui-se objeto de estudo para Pestalozzi e Herbart. De acordo com Libâneo (2002, p. 90), viabilizou-se, então, a Didática experimental, pois os problemas educativos eram submetidos à experimentação psicológica.

Jean-Jacques Rousseau, filósofo e escritor suíço, compreende que o homem é bom por natureza, mas está submetido à influência da sociedade que pode corrompê-lo. Por isso, em uma de suas principais obras, publicada em 1762, “Emílio ou da Educação”, afirma que deve haver um distanciamento da vida em sociedade para a educação da criança, a fim de uma educação natural, prezando a

liberdade. O autor, conhecido como o pai da educação, a partir do personagem fictício Emílio, exemplifica como seria se essa ocorresse de forma ideal, pois é ela quem separa o adulto da criança, a qual deve ser valorizada nesse período.

Diferentemente de Comênio, Rousseau (1995) propõe um ensino individual e diferenciado para homens e mulheres (ausência da concepção de educação popular). No livro, o personagem Emílio é criado pelo seu preceptor – que tem a função de impedir que a criança perverta seu pensamento e fazer tudo de maneira natural – para receber instrução científica enquanto que Sofia (e as demais mulheres) para ser submissa ao marido, para o casamento e a maternidade, fora dos preceitos da razão. Apesar do ensino ser individual, a finalidade da educação é social, com base no conhecimento de um ofício que seja útil a todos (LUZURIAGA, 1983).

Segundo o autor, a educação deveria ocorrer em três períodos, organizado por faixa etária: idade da natureza (até os 12 anos), da força, da razão e das paixões (dos 12 aos 20 anos) e da sabedoria (a partir dos 20 anos). Na primeira, deveria ocorrer a educação da sensibilidade (sensorial), na segunda, o desenvolvimento da razão (sensitiva) e, na última, a razão intelectual (capacidade de julgar) (ROUSSEAU, 1995, LUZURIAGA, 1983).

Um dos princípios essenciais de sua pedagogia é a “atividade, a aprendizagem pela própria experiência, ao invés de pelo ensino alheio” (LUZURIAGA, 1983, p. 166), o que o torna um dos precursores da escola ativa moderna, porque o aluno descobre pela experiência, por seu interesse e motivado pelo seu preceptor/professor. Além disso, foi o primeiro a perceber a diferença entre a mente de uma criança e do adulto, sendo esta considerada nesse período histórico como adulto em miniatura.

Segundo Rousseau (1995, p. 43), viver é a primeira vocação do homem, o ofício a ser ensinado pelo preceptor, o qual “o único hábito que se deve deixar a criança adquirir é o de não contrair nenhum” para não ser corrompida, sempre observando as situações a partir do seu mestre, como por exemplo, ao dar esmola: se ela o fizer não entenderá o sentido, mas quando o mestre faz o gesto, ela percebe que ainda não possui idade para tal e compreenderá que como adulta deverá fazer tal gesto, caso contrário, fará enquanto criança e abandonará o gesto

como adulta, ou seja, não se deve “antecipar” as situações se ela não assimila seu significado (ROUSSEAU, 1995, p.92). Isso porque, segundo o autor, seu método naturalista, entendendo que a curiosidade pelas coisas da natureza é inata no homem, afeta toda sua vida, então desde a infância ele deve ser instigado pelo preceptor a pensar, refletir e experimentar, pois “se vosso aluno não aprender nada de vós, aprenderá dos outros. [...] A falta de hábito de pensar na infância tira a faculdade de fazê-lo durante o resto da vida” (ROUSSEAU, 1995, p.111).

Rousseau (1995) corrobora com Comênio (no que diz respeito à educação dos meninos) ao afirmar que o ensino deve possuir uma finalidade, dito de outro modo, um objetivo para sua aprendizagem, pois “não vendo nunca para que serve, acaba julgando que não serve para nada” (ROUSSEAU, 1995, p. 113), pois ao não compreender a criança perde o interesse por aprender “À primeira palavra que não entender, fugirá, irá brincar no quarto e me deixará discursar sozinho” (ROUSSEAU, 1995, p. 193). Por isso, deve ser seguida a lógica das crianças, aumentando a complexidade pouco a pouco, instigando-lhes o interesse e, desse modo o preceptor/professor age como um mestre, mediador e motivador (ROUSSEAU, 1995, p. 140).

O interesse do personagem Emílio (criado por Rousseau (1995) para exemplificar sua perspectiva de ensino), pela educação que está sendo proposta e aprendizagem advém do fato de que a criança deve compreender o “*para que* de tudo o que faz e o *porquê* de tudo o que crê. [...] [pois], meu objetivo não é dar-lhe ciência e sim ensinar-lhe a adquiri-la se necessário, é fazer com que a estime exatamente pelo que vale” (ROUSSEAU, 1995, p. 230, grifo do autor). Isto é, percebendo o objetivo do que está sendo proposto, a criança demonstra se possui ou não interesse por aquilo e o preceptor pode redirecionar a forma de trabalhar com aquele ensinamento, além de permitir ao aluno relacionar o novo conhecimento com o que ele já possui. E, porque o aluno vê o conhecimento pelos olhos de quem o ensina, por isso, ao final do processo, deve ser capaz de julgar sozinho, pois “os piores historiadores para um rapaz são os que julgam. [...] Se o julgamento do autor o orienta sem cessar, ele se limita a ver pelo olho de outro, e quando lhe falta esse olho ele não vê mais nada” (ROUSSEAU, 1995, p. 270).

Pode-se afirmar que Rousseau elaborou uma teoria de ensino, mas foi Pestalozzi quem utilizou e colocou em prática seus fundamentos, o qual

[...] em seus escritos e atuação dá dimensões sociais à problemática educacional. O aspecto metodológico da Didática encontra-se, sobretudo, em princípios, e não em regras, transportando-se o foco de atenção às condições para o desenvolvimento harmônico do aluno (CASTRO, 1992, p. 17).

Desse modo, Pestalozzi elaborou as perspectivas de uma pedagogia da existência, a partir do desenvolvimento livre e espontâneo, ao passo que os anteriores priorizavam a pedagogia da essência. As teorizações elaboradas por Comênio e Rousseau e, do último, colocadas em prática por Pestalozzi influenciaram diferentes pedagogos dos séculos seguintes, dentre eles Johann Friedrich Herbart (1766-1841). A partir de seus estudos, a Pedagogia passou a ser considerada, no século XIX, uma ciência, pois, segundo Luzuriaga (1983, p. 194-195), até aquele momento a educação era um “objeto de meditação pessoal ou coisa da prática, é tomada agora como pura teoria, como ciência. [...] Trata-se de fecundar a teoria com a prática, de modo mais rigoroso do que o praticado até então”.

Conforme Luzuriaga (1983), para Herbart a finalidade da educação era a moralidade a partir da instrução, a fim de aperfeiçoar a bagagem adquirida na família e religião. E, a atividade educativa era composta por três momentos: o governo (para conservação da ordem, coersão externa), a disciplina (para atuar na alma, formação para a virtude) e a instrução para refletir, analisar e sistematizar as aprendizagens. Sua pedagogia “caracteriza-se sobretudo pelo aspecto intelectualista e individualista” (LUZURIAGA, 1983, p. 207).

No Antelóquio da 3ª edição da “Pedagogia Geral” de Herbart, Patrício (2014, p. 9) afirma que a pedagogia herbartiana possui como foco o contexto de interesses de cada educando e a necessidade, em razão de que “o interesse é mais importante do que a posse dos conhecimentos, porque a apreciação destes decorre do interesse”. Tal afirmação contribui para a relação de Herbart com os teóricos mencionados anteriormente. Além disso, é preciso que o professor se aproxime do nível de compreensão das crianças, pois se ele não se aproxima de sua linguagem,

exemplos e sua natureza, essas não interessar-se-ão (HERBART, 2014, p. 20). Para ele, a educação poderia ser múltipla, no sentido de “O que é múltiplo não tem sexo, não tem estatuto nem época! Com um sentido indeterminado, com um sentimento omnipresente pode adaptar-se a homens, a raparigas, a crianças e a mulheres” (HILGENHEGER, 2010, p. 92). Desse modo, ela poderia ser para os que tivessem o interesse ou necessidade de instrução, não necessariamente, pela diferença de sexo ou idade.

As principais críticas tecidas à Herbart estão relacionadas ao fato dele considerar a mente do aluno como passiva, no sentido de ele não ser sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, como se não pudesse articular o conhecimento à sua realidade e/ou prática cultural, social, cognitiva. Esse teórico teve uma grande influência na educação conservadora, uma vez que seus estudos são a base da Escola Tradicional, ao traçar as cinco etapas do ato de ensinar: preparação (o professor recorda algo já sabido pelo aluno), apresentação (o professor apresenta o novo conteúdo), associação (de modo a comparar o novo com o antigo conhecimento), generalização (a partir de exemplos fornecidos pelo professor a fim de sistematizar regras gerais) e aplicação (por meio de tarefas, atividades). Essas etapas constituem o seu método, o qual é parte do processo de ensino, composto de quatro passos formais: utilizar de *clareza* para chamar a atenção do aluno, realizar *associação* do novo conhecimento com o antigo, proceder à *sistematização* desses e uso do *método* para o ensino visando sua assimilação e, ainda se fazem muito presentes nas salas de aula hoje em dia (GADOTTI, 2003; FARIAS et al., 2011; ZANATTA, 2012).

Para ele, a rotina escolar excessiva prejudicaria inicialmente seus alunos, e para que isso não ocorresse, seria necessária uma preparação pedagógica e uso de repetições para o melhor aprendizado (HERBART, 2014, p. 23). Desse modo, nas circunstâncias em que a “arte do ensino não tem lugar, torna-se extremamente importante investigar e, se possível, orientar as origens das principais impressões existentes” (HERBART, 2014, p. 26), visto que, será a partir dessa investigação que o professor conseguirá refletir em como conduzir seu aluno à instrução para que se torne cidadão, uma vez que o interesse de seu aluno

[...] parte de *objetos* e de *ocupações* interessantes. E da *riqueza* destes que resulta o interesse *múltiplo*. Criá-lo e apresentá-lo devidamente é questão do *ensino*, que apenas continua e completa o trabalho prévio resultante da *experiência* e das *relações*. [...] o educador tem de compreender, estimular e impelir o indivíduo de tal modo que o bem sobressaia com vigor e o mal sucumba e ceda. (HERBART, 2014, p. 59-60, grifo do autor).

Portanto, a educação para Herbart (2014), ocorre de fora para dentro do sujeito, o oposto do que foi explicitado por Comênio e Rousseau.

Na sequência, apresentamos uma breve descrição de como as perspectivas desses teóricos podem ainda estar presentes no processo de ensino e aprendizagem atualmente.

A Didática no século XXI a partir de Comênio, Rousseau e Herbart articuladas às teorias educacionais brasileiras

Como pudemos notar, Comênio foi o primeiro a preocupar-se com o aluno no sentido de despertar seu interesse para a aprendizagem. A sua obra “Didática Magna” é uma racionalização das ações educativas, em a prática escolar imita as ações da natureza e o professor é um profissional e não um missionário, sendo remunerado para tal e a organização do tempo dependeria dos limites do corpo e necessidades. Além disso, trata a criança como um sujeito ativo, não sendo o professor o único foco ou o centro do processo, como anteriormente. Para ele, para que a educação fosse bem-sucedida deveria ser contextualizada, partir do conhecimento geral e ser particularizada, do simples para o complexo, com muitos exemplos e de utilidade imediata, tudo isso para que o aluno despertasse o interesse em estudar e aprender.

De fato, a sua ideia da Didática como a arte de ensinar tudo a todos se pensamos nessa perspectiva do interesse, da motivação pelo que está contextualizado, de um ensino que é gradual é relevante. Considerando ainda que o aluno conhece qual o ponto geral a que aquele conhecimento se refere podemos pensar que realmente esse processo de ensino-aprendizagem, quando realizado com qualidade e na intencionalidade da aprendizagem efetiva, possibilita ao sujeito sua transformação social, uma vez que articula o conhecimento ao seu contexto, visando sua autonomia e ressignificação de sua prática.

Como então podemos proceder a isso? Uma das formas é ter clareza quanto aos objetivos da aprendizagem. Objetivos são metas, intenções, perspectivas as quais elencamos para sistematizar qual será o direcionamento por parte do professor, isto é, o que ele vai ensinar e como, para que aquela aprendizagem se efetive. É a sua consciência por parte do aluno que Herbart vai justificar como mobilizador do interesse pelo conhecimento por parte do aluno.

Rousseau e Herbart priorizam o individual e, enquanto o primeiro compreende que o distanciamento da vida em sociedade para a descoberta e experiências por si próprio (mediado pelo preceptor) é uma forma segura de aprender sem ser corrompido pelos hábitos e vícios da sociedade. Herbart entende que por meio de um método específico, sem devaneios e fragmentação é que o aluno é instruído, numa etapa sequencial, complementar e de complexidade gradual o aluno consegue estabelecer os vínculos e se desenvolver, mas esse progresso vem da mediação que é produzida “fora” do indivíduo, diferentemente do interesse que viria “de dentro”, objetivado pelos outros teóricos.

Pelo fato de os três teóricos serem considerados os pilares do desenvolvimento da Didática, consideramos pertinente sistematizar em linhas gerais características sobre o ensino, aprendizagem, o aluno e o método, alguns dos elementos que são foco de estudo da Didática, bem como o papel do professor. O quadro 1 abaixo delinea essas características a partir da produção dos autores, descrita anteriormente, como forma de síntese e, ao final, pretende-se estabelecer uma articulação com as atuais pedagogias, pois, consideramos que suas influências ainda permanecem, com maior ou menor amplitude:

Quadro 1: Influências de Comênio, Rousseau e Herbart na compreensão da função da educação

	COMÊNIO	ROUSSEAU	HERBART
Educação	Empírica	Natural	Instrucional
Ensino	Coletivo e para todos	Individual e diferenciado entre homens e mulheres	Individual
Aprendizagem	Pelo interesse e experiência	Pelo contato com a natureza baseado no interesse	Pela instrução a partir de um método definido
Sentido da aprendizagem	De dentro para fora do sujeito	De dentro para fora do sujeito	De fora para dentro do sujeito
Objetivo da aprendizagem	Deve ser conhecido pelo aluno para que tenha interesse em aprender	Deve ser conhecido pelo aluno para que tenha interesse em aprender	Pode ou não ser explicitado pelo professor
Aluno	Sujeito ativo da aprendizagem	Sujeito ativo da aprendizagem	Sujeito passivo da aprendizagem
Professor	Conhecedor dos métodos de ensino para despertar o interesse de aprender, é um orientador	Mestre, mediador e motivador da busca pelo conhecimento	Centro do processo, direcionador de todo o método
Método	Imutável (desde que seja o que melhor desperta o interesse)	Não existe objetivamente, pois é o aluno que busca o descobrir e o conhecer e o professor media essa aprendizagem	Baseado em cinco etapas: preparação, apresentação, associação, generalização e aplicação
Finalidade da educação	Conhecer as ideias religiosas para conduzir à felicidade eterna com Deus	Aprender um ofício útil a todos e não ser corrompido pela sociedade	Moralidade, a partir da instrução
Conhecimento	Prático, vinculado ao contexto, exemplificado e relacionado a conhecimentos anteriores com complexidade gradual.	Oriundo do interesse do aluno, prático, vinculado ao contexto situacional.	Teórico e prático, o professor exemplifica, generaliza e sistematiza com o conhecimento anterior.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Na sequência, discutiremos a respeito das teorias educacionais, no contexto brasileiro, a partir de alguns autores clássicos que as discutem. Segundo Calvino (2007, p. 11), com relação à necessidade da leitura e articulação dos clássicos, o autor afirma que esses “são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram”.

Assim, compreender epistemologicamente a Didática fundamentada em Comênio, Herbart, Rousseau permite-nos direcionar nossas compreensões a como esses autores podem ser articulados às teorias educacionais. Para discuti-las

utilizaremos o aporte teórico-epistemológico de Fernando Becker e Dermeval Saviani, autores brasileiros que nos ajudam a compreender a discussão em tela.

Por um lado, Becker (1994), evidencia que os três modelos pedagógicos atuais estão sustentados por três modelos epistemológicos, cada qual com sua distinção e perspectiva de compreensão do conhecimento e de seu processo de sistematização cognitiva. O autor sistematiza as teorias educacionais a partir das pedagogias: diretiva, não-diretiva e relacional, articuladas epistemologicamente ao empirismo, apriorismo e construtivismo, respectivamente. Por outro lado, Saviani (1999), compreende que as teorias educacionais podem ser ramificadas em críticas (progressistas) e não-críticas (ou liberais). As teorias liberais englobam as pedagogias tradicional, tecnicista e nova, enquanto que as progressistas incluem as pedagogias libertária, libertadora, crítico-reprodutivista⁶ e histórico-crítica.

A pedagogia diretiva preza pelo protagonismo do professor e a passividade do aluno, de modo que “O professor dita e o aluno copia. O professor decide o que fazer e o aluno executa. O professor ensina e o aluno aprende” (BECKER, 1994, p. 89), ou seja, ele é o detentor da palavra. Essa pedagogia está ancorada no empirismo por compreender que é o professor o produtor e transmissor dos conhecimentos sobre o /para o/no aluno, o qual é como uma tábula rasa que não possui conhecimentos prévios.

No empirismo, segundo Becker (1994, p. 90), o protagonismo é do objeto sobre o sujeito, que no processo de ensino é do professor sobre o aluno, pois “o professor acredita no mito da transferência do conhecimento[...]. Tudo o que o aluno tem a fazer é [...] ficar em silêncio, prestar atenção, ficar quieto e repetir tantas vezes quantas forem necessárias, escrevendo, lendo, etc, até aderir em sua mente” o que foi transmitido. A pedagogia diretiva de Becker (1994) vai ao encontro em parte, das teorias liberais da educação propostas por Saviani (1999), mais especificamente, a tradicional e tecnicista. A primeira, estabelecida numa relação autoritária e no método de ensino baseado na exposição oral, compreende a educação “como um antídoto à ignorância [...]”. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os

⁶ Optamos neste trabalho por não focar as teorias libertária e crítico-reprodutivistas por entendê-las como a linha tênue entre as liberais e progressistas, as quais atravessam as discussões sobre a educação e a sociedade capitalista e fogem do escopo direto da discussão aqui problematizada.

conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente” (SAVIANI, 1999, p. 18).

A pedagogia tecnicista, prioriza a eficiência e a eficácia, e em relação à tradicional, modifica o método de ensino, baseado no comportamento, reforço e repetição, tendo como o centro do processo os meios/técnicas/sequências para aprendizagem, sendo que “os conteúdos eram ordenados e definidos fora da escola, o professor tinha o papel de elo entre a verdade científica e o aluno” (SUHR, 2012, p. 104). A terceira ramificação da teoria liberal de Saviani (1999) é a pedagogia nova fundamentada em Dewey, priorizando uma nova forma de interpretar a educação, em oposição à pedagogia tradicional, deslocando

[...] o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; [...] do professor para o aluno; [...] do diretivismo para o não-diretívismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em [...] que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 1999, p. 20-21).

Ou seja, estabelecendo um paralelo com os modelos de Becker (1994), o escolanovismo prioriza uma educação não-diretiva, em que o professor é um orientador da aprendizagem, a qual cabe aos próprios alunos a partir da espontaneidade advinda do ambiente e de seus interesses. Desse modo, o protagonismo está no aluno sobre o/ para o professor, fundamentada no apriorismo, ou seja, daquilo que advém *a priori*, considerando que o sujeito já nasce com uma bagagem de conhecimentos, por isso o professor somente é um facilitador.

O terceiro modelo pedagógico proposto por Becker (1999), é a pedagogia relacional, ancorada no construtivismo, o qual compreende que sujeito e objeto determinam-se mutuamente. Desse modo, professor e aluno trabalham juntos no processo de construção do conhecimento, considerando “que tudo o que o aluno construiu até hoje em sua vida serve de patamar para continuar a construir e que alguma porta abrir-se-á para o novo conhecimento - é só questão de descobri-la: ele descobre isto por construção” (BECKER, 1994, p 92). Além disso, o professor compreende que o aluno sempre é capaz de aprender, sendo que a aprendizagem depende da “estrutura, ou condição prévia de todo o aprender, que indica a

capacidade lógica do aluno, e o conteúdo” (BECKER, 1994, p. 93), associado à dinamização do processo de ensino-aprendizagem.

A pedagogia relacional de Becker (1994) poderia aproximar-se, na perspectiva epistemológica aqui discutida, às teorias progressistas propostas por Saviani (1999). A pedagogia libertadora, ancorada nos pressupostos da educação popular de Paulo Freire, prioriza a educação fora da escola (não-formal), entendendo-a como um ato político, a partir da problematização da realidade, com base numa relação horizontal entre os sujeitos envolvidos, em que a principal função do trabalho docente é a conscientização, a partir de temas geradores da prática social dos alunos. Assim, segundo Libâneo (2013, p. 73) procura-se “desenvolver o processo educativo como tarefa que se dá no interior dos grupos sociais e por isso o professor é coordenador ou animador das atividades que se organizam sempre pela ação conjunta dele e dos alunos”.

A pedagogia histórico-crítica, inspirada no materialismo histórico-dialético compreende que “o ensino consiste na mediação de objetivos-conteúdos-métodos que assegure o encontro formativo entre os alunos e as matérias escolares, que é o fator decisivo da aprendizagem” (LIBÂNEO, 2013, p. 74). Assim, o processo de ensino-aprendizagem visa desenvolver as capacidades cognitivas dos alunos a partir da assimilação ativa, ou seja, considerando o desenvolvimento cognitivo, a reflexão e a crítica e a prática social dos alunos. Além disso, essa pedagogia “toma o partido dos interesses majoritários da sociedade, atribuindo à instrução e ao ensino o papel de [...] irem formando a consciência crítica face às realidades sociais” (LIBÂNEO, 2013, p. 74).

O marco teórico de Martins (2008) contribui, de modo particular, às discussões já apresentadas com base em Becker (1994) e Saviani (1999). Para a autora, estudiosa do materialismo histórico-dialético, cumpre analisar, do ponto de vista epistemológico, as abordagens de ensino. Nesse particular, Martins indica as possibilidades de como as abordagens de ensino poderiam articular-se aos modelos/teorias pedagógicas estabelecidas por esses autores. A autora, sistematiza quatro perspectivas: transmissão-assimilação, aprender a fazer, aprender a aprender e sistematização coletiva dos conhecimentos.

A transmissão-assimilação está fundamentada na pedagogia tradicional e centrada no professor. O aprender a fazer, fundado na pedagogia tecnicista, em que se prioriza o planejamento, ou seja, na especificação de objetivos articulados a uma metodologia operacionalizada em testes, módulos e instrução programada, em que o professor é um executor e o aluno um receptor (MARTINS, 2008).

O aprender a aprender, consolida-se na pedagogia nova, a partir da solução de problemas de interesse do aluno, o qual é o centro do processo e participa ativamente e, ao professor cabe à orientação e o estímulo à investigação. A sistematização coletiva dos conhecimentos está fixada nos paradigmas decorrentes dos movimentos sociais procura caracterizar e problematizar a realidade social dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, articulando-a ao conhecimento científico visando a ressignificação do contacto inicialmente problematizado a partir de intervenções na prática. O centro do processo é a própria prática social, o aluno é compreendido como um ser histórico, sujeito de sua aprendizagem e, o professor o mediador entre o conhecimento científico e a prática social (MARTINS, 2008).

No quadro 2 abaixo, articulamos as compreensões dos autores, a respeito das teorias educacionais no cenário brasileiro e as abordagens de ensino:

Quadro 2: Aproximações das vertentes de Martins (2008), Becker (1994) e Saviani (1999)

ABORDAGENS SEGUNDO MARTINS (2008)		MODELOS PEDAGÓGICOS DE BECKER (1994)		TEORIAS DA EDUCAÇÃO DE SAVIANI (1999)	
Vertentes	Processo de ensino	Vertentes	Processo de ensino	Vertentes	Ramificações
Transmissão-assimilação	$P \rightarrow A$	Diretiva	$P \rightarrow A$	Não-críticas (ou liberais)	Tradicional
Aprender a fazer	Planejamento \rightarrow $P \rightarrow A$				Tecnicista
Aprender a aprender	$A \rightarrow P$	Não-diretiva	$A \rightarrow P$		Nova
Sistematização coletiva do conhecimento	$P \leftrightarrow A$	Relacional	$P \leftrightarrow A$	Críticas (ou progressistas)	Libertadora Histórico-crítica

Fonte: Elaborado pelos autores.

Como se visualiza acima, o quadro 2 expressa, ainda que de modo sintético, a articulação entre os modelos e teorias pedagógicas propostos por Becker (1994), Saviani (1999) e as abordagens de ensino discutidas por Martins (2008). A

transmissão-assimilação, vinculada à vertente diretiva e teorias liberais prioriza o tradicional. O aprender a fazer também está articulado às vertentes diretiva e liberal, mas com ênfase no tecnicismo. O aprender a aprender também está articulado à vertente liberal de Saviani (1999), mas na perspectiva não-diretiva, uma vez que não é o professor o centro/direcionador do ensino, por isso diferencia-se do tradicional e tecnicista ao comparado com Becker (1994). Finalmente, a perspectiva progressista vai ao encontro de uma pedagogia relacional, em que professor e alunos são sujeitos do processo de ensino, o qual visa a sistematização coletiva do conhecimento.

Na sequência, teceremos algumas considerações a respeito do que foi discutido, tendo como pressuposto a constituição epistemológica da Didática a partir dos estudos de Comênio, Rousseau e Herbart e articulada às teorias educacionais.

Considerações finais

O presente estudo teve como objetivo compreender como e se as ideias sobre Didática que foram elaboradas por filósofos e estudiosos ainda permeiam os processos de formação de professores atualmente. A partir da síntese expressa nos quadros 1 e 2, com as devidas transposições dos séculos e da compreensão de sociedade e de educação atual, procedendo a aproximações da teorização de Comênio, Rousseau e Herbart, respectivamente às pedagogias progressista, nova e tradicional, podemos inferir que: todas são abordagens de ensino que ainda permeiam a educação como um todo e, num determinado período, tiveram uma maior influência. Herbart foi o precursor da pedagogia tradicional com o método por ele sistematizado. Rousseau, ao priorizar o interesse do personagem Emílio pelo conhecimento com base no contato com a natureza e daí facilitar a aquisição do conhecimento pode ser remetido aos ideais novistas. Comênio, ao reunir um grupo de alunos, para coletivamente instruí-los pode remeter à uma vertente não-crítica, porém, uma das ideias fundadoras da Didática é a compreensão do ensino, o qual é pautado pelo interesse do aluno e, que em nosso entendimento só é possível (atualmente), se considerado o contexto social do aluno. E, para além disso, o uso de metodologias ativas, as quais tornem o aluno sujeito efetivo de sua

aprendizagem, focalizando as múltiplas inteligências e a diferenciação do processo de ensino-aprendizagem a fim de favorecer a autonomia, a criticidade e a compreensão de que o ensino formal ultrapassa os limites do conhecimento científico para ressignificar o cotidiano.

Compreendemos que, de modo geral, atualmente a educação tem buscado no processo de ensino-aprendizagem um olhar que procura ser mais contextual, relacional e priorizando o aluno como sujeito ativo na aprendizagem a partir da pedagogia progressista, com vistas a aproximar a sua realidade à educação e não pura e simplesmente a transmissão de conteúdos para certificação, como em décadas anteriores. Ela ainda se faz presente, principalmente oriunda das crenças de uma educação jesuítica, no entanto, o que esperamos para a Didática no século XXI no sentido de inter-relação, interdisciplinaridade e socialização.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande: Ed. UFMS; Campinas: Autores Associados, 2001.

ANDERY, M. A. et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1988.

BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 19, n.1, p. 89-96, 1994.

CALVINO, Í. **Por que ler os clássicos**. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CASTRO, A. D. de. A trajetória histórica da Didática. **Ideias**, São Paulo, n. 11, p. 15-25, 1992.

COMENIUS. **Didática Magna**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. 4. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

DAMIS, O. T. Didática: suas relações, seus pressupostos. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Repensando a Didática**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1989. p. 13-24.

FARIAS, I. M. S et al. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber Livro, 2011.

- GADOTTI, M. **História das Ideias Pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- HERBART, J. F. **Pedagogia Geral**. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, 2014. p. 5- 11.
- HILGENHEGER, N. **Johann Herbart**. Tradução e organização de José Eustáquio Romão. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática: velhos e novos temas**. Goiânia: Edição do Autor, 2002.
- LUZURIAGA, L. **História da educação e da pedagogia**. Tradução de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. 14. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1983.
- MARTINS, P. L. O. **Didática**. Curitiba: Ibpex, 2008.
- PATRÍCIO, M. F. Antelóquio. In: HERBART, J. F. **Pedagogia Geral**. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, 2014. p. 5- 11.
- PLATÃO. **Teeteto**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. 3. ed. Belém: Editora Universitária UFPA, 2001.
- ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou Da Educação**. Tradução de Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1995.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.
- SUHR, I. R. F. **Teorias do conhecimento pedagógico**. Curitiba: Intersaberes, 2012.
- SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008.
- TONET, I. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.
- ZANATTA, B. A. O legado de Pestalozzi, Herbart e Dewey para as práticas pedagógicas escolares. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 15, n. 1, p. 105-122, jan./abr. 2012.

Recebido em 12/06/2021

Versão corrigida recebida em 30/10/2021

Aceito em 06/03/2022

Publicado online em 15/08/2022

Indexadores: LATINDEX – DIADORIM –SUMARIOS.ORG –
LIVRE – ERIHPLUS – GEODADOS - GOOGLE SCHOLAR