

## A CONFLUÊNCIA DAS DIDÁTICAS NAS PRÁTICAS DOCENTES: UM OLHAR SOBRE AS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

Sebastiao Fabiano de Queiroz Souza<sup>1</sup>

Sheyla Maria Fontenele Macedo<sup>2</sup>

Gilcilene Lélia Souza do Nascimento<sup>3</sup>

**Resumo:** O presente artigo resulta de um estudo bibliográfico em torno da confluência de diferentes abordagens didáticas nas práticas docentes, com olhar voltado para as tecnologias educacionais. O estudo apresenta propostas didáticas e teorias educacionais desafiadoras, apontando as possibilidades vivenciadas por educadores, especialmente, em escolas públicas, ao associar novas tecnologias educacionais nas propostas de ensino. O olhar crítico e reflexivo revela que, embora as ferramentas tecnológicas enriqueçam as práticas pedagógicas, sua *práxis* concreta em sala de aula está condicionada a duas vertentes iniciais: a formação contínua dos docentes e a disponibilidade de recursos e infraestrutura adequados. O estudo releva a necessidade de políticas educacionais que qualifiquem o uso das tecnologias educacionais nas salas de aula, garantindo que elas não sejam apenas um complemento, mas um elemento central na construção de uma educação mais interativa e inclusiva. Por fim, o trabalho sugere que o uso consciente e crítico das tecnologias no ensino pode contribuir para uma educação que prepare os alunos para os desafios do século XXI.

**Palavras-chave:** didática; tecnologias educacionais; práticas docentes; formação de professores; educação pública.

---

1 Mestrando em Ensino, do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Professor da Prefeitura Municipal do Encanto, Brasil.

2 Doutorado em Instituto de Educação pela Universidade de Lisboa, Portugal(2018). Professora Adjunto NÍVEL 07 da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil.

3 Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil (2018). Docente colaboradora do PPGE/CAF da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil.

# THE CONFLUENCE OF TEACHING PRACTICES IN TEACHING PRACTICES: A LOOK AT EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

**Abstract:** This article is the result of a bibliographical study on the confluence of different didactic approaches in teaching practices, with a focus on educational technologies. The study presents challenging didactic proposals and educational theories, pointing out the possibilities experienced by educators, especially in public schools, when associating new educational technologies in teaching proposals. The critical and reflective look reveals that, although technological tools enrich pedagogical practices, their concrete praxis in the classroom is conditioned by two initial aspects: the continuous training of teachers and the availability of adequate resources and infrastructure. The study highlights the need for educational policies that qualify the use of educational technologies in classrooms, ensuring that they are not just a complement, but a central element in the construction of a more interactive and inclusive education. Finally, the work suggests that the conscious and critical use of technologies in teaching can contribute to an education that prepares students for the challenges of the 21st century.

**Keywords:** didactics; teaching methods; pedagogy; teacher education; public education.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo consiste em uma revisão de literatura realizada na disciplina de Epistemologia da Educação, do Mestrado em Ensino, do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, no semestre 2024.1. O foco do estudo é a Didática e sua relação com o uso das Tecnologias Educacionais nas práticas pedagógicas dos professores. Compreendemos que a educação brasileira é influenciada por várias correntes didáticas presentes nos Projetos Pedagógicos das escolas, que se materializam nas propostas de ensino e nos planos de aula dos professores. Sabemos que existem várias correntes didáticas com abordagens diferenciadas de ensino-aprendizagem. Neste trabalho, focaremos numa reflexão crítica sobre três concepções didáticas que possuem pontos em comum e divergências: a Didática Desenvolvimental, a Didática Complexa e Transdisciplinar e a Didática Crítico-Social. Torna-se desafiador conciliar qual abordagem didática adotar em sala de aula, bem como identificar qual poderá servir como suporte pedagógico para as atividades que fazem uso das tecnologias educacionais.

Partindo da hipótese de que o uso das tecnologias educacionais, quando bem planejado e implementado, favorece uma aprendizagem mais satisfatória, Moran e Massetto (2006) complementam esse conceito, reforçando que é inviável pensar em tecnologia e educação escolar sem considerar o processo de ensino-aprendizagem. A tecnologia torna-se um meio e instrumento de cooperação nesse processo, caracterizando-se como um caminho facilitador e significativo para a aprendizagem do aluno. Aliando-se a uma didática que torne o processo de construção do conhecimento contextualizado com a realidade do aluno, possibilitará o enfrentamento dos desafios presentes na sociedade atual.

Moran e Massetto (2006) destacam que, se utilizada corretamente, a tecnologia abre um leque de possibilidades educacionais, mas não resolve, por si só,

os problemas educacionais brasileiros. Ressaltam, também, a importância do acesso à informação através das mídias, quando diz:

[...] o ensino de qualidade passa necessariamente pelo acesso rápido, contínuo e abrangente a todas as tecnologias, principalmente às telemáticas. A sociedade precisa ter como projeto político a procura de formas de diminuir a distância que separa os que podem e os que não podem pagar pelo acesso à informação. As escolas públicas e as comunidades carentes precisam ter esse acesso garantido para não ficarem condenadas à segregação definitiva, ao analfabetismo tecnológico, ao ensino de quinta classe (Moran; Massetto, 2006, p 50-51).

Diante de propostas pedagógicas contextualizadas e construtivas, o aluno pode assumir o papel de protagonista no processo de ensino-aprendizagem, pois, por meio das tecnologias educacionais, terá acesso de forma ativa e interativa a novas possibilidades educacionais, permitindo seu desenvolvimento em diversos aspectos.

Consideramos que cada corrente didática está repleta de concepções sobre o papel da escola, a relação entre aluno e professor, os conteúdos, os métodos e os caminhos para alcançar a aprendizagem. Essas concepções são defendidas por manifestações teóricas de diferentes autores que conduziram discussões sobre didática em todo o mundo, exercendo grande influência no contexto educacional brasileiro. Faremos uma conexão entre as didáticas e as práticas pedagógicas, tendo como base de sustentação o uso das tecnologias educacionais nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Entendemos que

[...] o papel do professor amplia-se significativamente. Do informador, que dita conteúdo, transforma-se em orientador de aprendizagem, em gerenciador de pesquisa e comunicação, dentro e fora da sala de aula, de um processo que caminha para ser semipresencial, aproveitando o melhor do que podemos fazer na sala de aula e no ambiente virtual (Moran; Massetto, 2006, p. 46).

Nessa perspectiva, o professor mediador constrói o conhecimento em colaboração com o educando, ampliando os horizontes dos saberes e mobilizando-o para a emancipação social. O trabalho didático do professor, nessa relação com as tecnologias, é fundamental. Faz-se necessário repensar estratégias e propostas de ensino que antes eram realizadas sem o uso das tecnologias e, no contexto atual, é inviável não estabelecer essa relação.

As propostas didáticas, tendo como metodologia e recurso didático as mídias, constituem um novo caminho a ser trilhado no processo de ensino-aprendizagem. “O professor - tendo uma visão pedagógica inovadora, aberta, que pressupõe a participação dos alunos - pode utilizar algumas ferramentas simples da Internet para melhorar a interação presencial-virtual entre todos” (Moran; Massetto, 2006, p. 46). Moran e Massetto reforçam essa característica do professor que seja um profissional que priorize em sua *práxis* a inovação e esteja aberto ao diálogo com o novo e que repense suas concepções num movimento de ação e reflexão no processo de ensino-aprendizagem desenvolvido em sala de aula.

Nessa perspectiva, refletiremos sobre como repensar o ensino à luz das didáticas e das tecnologias educacionais, destacando as inúmeras possibilidades que estas oferecem para potencializar e melhorar o ensino-aprendizagem.

## 2 INTEGRAÇÃO DE ABORDAGENS DIDÁTICAS

O trabalho foi realizado na disciplina de Epistemologia da Educação, do curso de mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Ensino da UERN, onde realizamos estudo, discussão e reflexão sobre diferentes abordagens didáticas propostas por autores reconhecidos mundialmente, como também os mais relevantes a nível de Brasil. A sistematização dos estudos se deu por meio de uma revisão de literatura e análise de contextos educacionais tendo como pauta de análise comum entre as didáticas: a função da escola, o processo de ensino-aprendizagem, relação aluno e professor na construção do saber, metodologias de ensino, conteúdos abordados, teorias em torno da Didática e suas contribuições para a educação escolar.

Torna-se fundamental ao educador desenvolver essa consciência didática para exercer sua profissão e compreender os saberes necessários ao exercício da docência, essa perspectiva do trabalho docente é defendida por Pimenta (2005), como segue:

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhe possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (Pimenta, 2005, p. 18).

Partindo da reflexão sobre as concepções didáticas, torna-se fundamental para o educador repensar e reconstruir constantemente sua prática em sala de aula, isto requer o estudo da ação educativa, uma maturidade pedagógica do sujeito que, refletindo sobre suas ações docentes, caminha para a construção de um processo contínuo de ação-reflexão e de diálogo entre teoria educacional e prática educativa.

A Didática é um componente curricular importante na formação de professores, na orientação da atuação profissional e organização de atividade de ensino, em função da aprendizagem e do desenvolvimento integral do estudante. De tal modo, a Didática é compreendida como disciplina pedagógica, campo de investigação e exercício profissional. [...] a docência se fundamenta na Pedagogia, na Didática e nas didáticas específicas (Longarezi; Pimenta; Puentes, 2023, p. 268).

Os estudos em torno da Didática nos possibilitam refletir sobre a ação do professor no contexto escolar e como ocorre o processo de mediação do conhecimento entre professor e aluno. “Os saberes didáticos contribuem na

formação do pensamento teórico do professor, no desenvolvimento da autonomia intelectual, na formação política e humana” (Longarezi; Pimenta; Puentes, 2023, p. 268). Neste texto, pautaremos o estudo em três didáticas que servirão de suporte teórico e reflexão: a didática desenvolvimental, a Didática Complexa e Transdisciplinar e a didática crítico-social para o desenvolvimento humano.

## 2.1 Didática Desenvolvimental

A Didática Desenvolvimental se fundamenta na psicologia pedagógica que foca no desenvolvimento das máximas potencialidades psíquicas humanas. Seu objeto é o desenvolvimento do estudante, tendo como finalidade a aprendizagem como condição para o desenvolvimento, ancorada na concepção psicologia materialista histórico-dialética. Pontua, em sua essência, que o papel da escola é facilitar o desenvolvimento moral, intelectual e social dos estudantes, visando à compreensão teórica dos conteúdos, sendo, o desenvolvimento, o caminho para aprender teorias e práticas presentes no contexto escolar. Para se chegar a esse desenvolvimento, Longarezi, Pimenta e Puentes (2023) destacam:

O enfoque desenvolvimental orienta-se a partir das três teses centrais elaboradas por L. S. Vigotski a respeito da relação entre aprendizagem e desenvolvimento psíquico. Primeira, a de que a educação pode estar à frente do desenvolvimento e impulsioná-la; segunda, a de que isso ocorre na zona de desenvolvimento possível do estudante; e terceira, que o papel do professor não é instrucional, mas de organização do meio social de estudo, orientação e colaboração na zona de desenvolvimento possível do aluno (p. 99-100).

No contexto da didática desenvolvimental, o professor se apresenta como organizador e mediador do conhecimento. Sua função principal é estabelecer e orientar a relação entre o aluno e o conhecimento, utilizando atividades didáticas que estimulem as zonas de desenvolvimento proximal dos estudantes. O professor deve ter a sensibilidade para identificar os conteúdos que os alunos já conseguem aprender de forma independente e aqueles que necessitam de uma intervenção pedagógica mais direta. Dessa forma, ele cria um ambiente de aprendizagem colaborativa e interativa, promovendo o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos através de uma mediação efetiva do conhecimento. Esse educador torna-se agente e defensor de uma didática desenvolvimental que leve os alunos a refletirem criticamente sobre os conteúdos trabalhados na escola, oportunizando-os o desenvolver da capacidade de analisar, sintetizar e criticar os conhecimentos vivenciados no contexto escolar e social, promovendo a autonomia intelectual do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse enfoque da didática desenvolvimental, o educador atua como um agente e defensor desta abordagem, incentivando a reflexão crítica sobre os conteúdos trabalhados na escola. Ele promove oportunidades para que os estudantes desenvolvam a capacidade de analisar, sintetizar e criticar os conhecimentos adquiridos, tanto no contexto escolar quanto no social. Essa prática didática

visa fomentar a autonomia intelectual dos alunos, tornando-os protagonistas no processo de ensino-aprendizagem.

A didática desenvolvimental, fundamentada nas teorias de autores como Vigotski, Davidov, Galperin, Talízina, Elkonin, Repkin, Lomspcher e Zankow, com destaque para L. S. Vigotski como seu principal propulsor, visa promover e orientar o desenvolvimento psíquico dos alunos através do processo de aprendizagem. No Brasil, essa corrente didática foi introduzida na década de 1990, apresentando-se como uma perspectiva adicional aos modelos de didática já existentes. “O processo de recepção, assimilação e transformação no Brasil da didática desenvolvimental tem crescido significativamente nos últimos 30 anos, especialmente, nas duas décadas do século XXI” (Longarezi; Pimenta; Puentes, 2023, p. 103).

O conceito de educação seguindo a concepção desenvolvimental, tendo como aporte teórico as contribuições de Vigotski, Davidov, Galperin, e outros já citados, contribuiu para pensarmos a relação professor-aluno estando no centro das discussões epistemológicas do processo educativo. O professor atua como mediador e organizador do conhecimento, facilitando o desenvolvimento psíquico dos alunos. Nessa abordagem, o professor deve identificar as zonas de desenvolvimento proximal (ZDP) dos alunos, que são as áreas onde os estudantes podem avançar com algum apoio, mas que ainda não conseguem atuar de forma independente. “A ZDP é uma característica de um processo que ainda não foi internalizado, mas que está em vias de ser internalizado. É o lugar onde a instrução e a aprendizagem se encontram e se influenciam mutuamente” (Vigotski, 1998, p. 44).

Através da mediação e intervenção pedagógica, de modo coparticipativo, o professor orienta os alunos a superar desafios e internalizar novos conhecimentos e habilidades, promovendo uma aprendizagem significativa e o desenvolvimento de pensamento teórico. A relação entre educador e educando é caracterizada por uma troca constante de conhecimentos e intervenções, onde o professor, na condição de motivador do processo educativo, apoia e desafia os alunos. O objetivo é desenvolver a formação de alunos ativos e críticos, não se limitando apenas às questões do currículo escolar ou acadêmico, mas promovendo uma formação que abrange o pensamento independente e crítico-constructivo, fomentando a autonomia intelectual e social.

A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela resolução de um problema sob orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes (Vigotski, 2007, p. 112).

Esta perspectiva reforça a importância do papel do professor como mediador e facilitador do desenvolvimento cognitivo e social dos alunos. Na didática desenvolvimental, a relação entre professor e aluno é pautada pelo diálogo e pela construção coletiva de conhecimentos, sendo fundamental para criar um ambiente de aprendizagem dinâmico e eficaz. Nesse contexto, o desenvolvimento psíquico dos alunos é continuamente estimulado por meio de uma mediação pedagógica

sensível e estratégica, promovendo um processo educativo que valoriza a interação e a colaboração.

## 2.2 A Didática Complexa e Transdisciplinar

A Didática Complexa e Transdisciplinar contribui para a educação brasileira, ancorada, principalmente, nas teorias de Edgar Morin, que são base na fundamentação teórica desta abordagem. Defendem que a educação deve ir além da fragmentação do conhecimento, promovendo uma integração que reflita a complexidade da vida e da sociedade contemporânea. Contribuíram para a contraposição ao sistema neoliberal presente na educação brasileira, que determina os caminhos que a escola deve seguir, interferindo nas construções e relações pedagógicas no tocante às práticas de ensino-aprendizagem dos professores, trazendo para o campo educacional o viés econômico em detrimento da questão da formação humana, política e social.

O sistema mercadológico pensa a escola como mero reproduzidor do conhecimento técnico e pragmático, voltado ao atendimento das demandas de mercado de nível nacional e global. Para Longarezi, Pimenta e Puentes (2023), as ideias da didática complexa e transdisciplinar contraria o sistema educacional neoliberal. Argumentam que temos nessa didática um aporte teórico que contesta, por via educacional, o contexto econômico, político e social e apresenta novos caminhos a serem trilhados para superação das dependências e influência da economia no contexto educativo. Longarezi, Pimenta e Puentes (2023) reforçam esse conflito ao colocar que:

As finalidades escolares, expressas em documentos de organismo e de agências internacionais, impõem-se aos sistemas de ensino, e são balizas na definição de políticas educacionais na construção de currículos escolares e no ordenamento da atuação de professores. Tal perspectiva limita a escola e a destina exclusivamente à formação para o trabalho, centrando-se no ensino utilitário e instrumental. Reduzir a escola à formação para o trabalho não condiz com o previsto no artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), em que a educação visa ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (p. 253).

Tratamos, portanto, de uma proposta de educação que nos possibilita a afirmação de uma teoria educacional emancipadora e libertadora, que se contradiz ao sistema educacional ancorado no neoliberalismo. “Finalidades restritas e atreladas ao trabalho agravam desigualdades e geram injustiças sociais ao sonegarem aos filhos da classe trabalhadora o acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento das capacidades intelectuais” (Libâneo, 2014, *apud* Longarezi, Pimenta, Puentes, 2023, p. 254). A didática ganha papel de defensora dos direitos educacionais do aluno, não só direito ao acesso à educação, a perspectiva é ir além, focando numa educação que humanize o sujeito levando a pensar e refletir sobre seus contextos, possibilitando vencer as injustiças sociais rumo a uma emancipação social, econômica, política e educacional.



Nesse viés, a Didática Complexa e Transdisciplinar estimula e motiva os educadores a construir pensamentos e ideias complexas que transitam por saberes diferenciados, sujeitos que questionam constantemente suas práticas educacionais e repensam o ser e fazer pedagógico. Conforme Longarezi, Pimenta e Puentes (2023, p. 269), a Didática Complexa e Transdisciplinar:

[...] apresenta o desafio de desenvolver, em contextos educativos, um estilo de pensamento complexo, multidimensional, multirreferencial e transdisciplinar. Assim, aposta na religação de conhecimentos para ampliar a percepção, a compreensão, a consciência e o comprometimento com as possibilidades de gerar metamorfoses individual, sociais e culturais.

Segundo esta abordagem, o papel da escola é ensinar a pensar de forma complexa, valorizando tanto a cultura das humanidades quanto a cultura científica. Esta perspectiva respeita os diversos conhecimentos e suas áreas, objetivando um trabalho coletivo e sólido nas propostas de ensino que transitem por várias áreas do conhecimento, interligando-as para melhor compreensão do todo. A escola, assim, deve adotar um currículo que forme indivíduos críticos, éticos, solidários e inclusivos, promovendo a integração e o entendimento global.

Os conteúdos, por sua vez, são compreendidos como uma reconstrução, construção e tradução contínua em um processo de busca incessante pelo conhecimento sistematizado, contextualizado e científico. O diálogo entre as áreas do conhecimento torna-se fundamental, a união e troca de saberes multiculturais é essencial nessa construção coletiva. “O pensamento complexo requer a religação dos saberes. Trata-se de superar a fragmentação dos conhecimentos e de perceber as inter-relações e os contextos, unindo a cultura das humanidades à cultura científica” (Morin, 2003, p. 53).

A Interconexão entre disciplinas possibilita ao educando o acesso ao conhecimento de diferentes áreas promovendo uma visão integrada e holística, dada a complexidade da formação humana que requer uma formação interdisciplinar para poder enfrentar as complexas e dinâmicas presentes na sociedade.

A transdisciplinaridade visa transcender as fronteiras do conhecimento disciplinar, havendo por objetivo a compreensão do mundo presente, do ser humano e dos problemas complexos da contemporaneidade. Busca construir uma compreensão ampliada da realidade, da vida e da condição humana, em perspectiva sistêmica e organizacional. [...] Assim, para ampliar a compreensão, valoriza a ciência e o conhecimento científico, tal qual as tradições e os saberes não científicos, o autoconhecimento nutrido de autocrítica e de ética (Longarezi; Pimenta; Puentes, 2023, p. 270).

A metodologia proposta foca no desenvolvimento do pensamento complexo, multidimensional, multirreferencial e transdisciplinar. “A transdisciplinaridade não visa a um domínio sobre as disciplinas, mas a uma abertura entre elas, permitindo que o conhecimento se torne mais fluido e que as fronteiras entre os diferentes campos do saber sejam transpostas” (Morin, 1999, p. 134). Essa metodologia visa religar os conhecimentos, ampliando a compreensão e a consciência individual,



social e cultural. O desenvolvimento do pensamento complexo envolve integrar diferentes áreas do saber e criar conexões que possibilitem uma visão mais holística da realidade. “A complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade, entre a simplicidade e a diversidade. É uma visão integradora que considera as interações, as retroações e as organizações” (Morin, 2000, p. 29).

A relação professor-aluno deve conduzir e proporcionar aos alunos a aventura do conhecer promovendo a construção colaborativa do conhecimento avançando na perspectiva do autoconhecimento, promovendo a sensibilidade cognitiva de transformar o ser, o conhecer e consequentemente a sua realidade. “O papel do professor é ser um mediador entre o conhecimento e o aluno, facilitando a compreensão e a construção do saber de forma crítica e reflexiva” (Morin, 2003, p. 25). O professor atua como colaborador, facilitando a religação dos saberes e incentivando a busca por uma compreensão mais ampla e profunda dos conteúdos. O diálogo e a troca mútua de conhecimento deve ser a essência dessa mediação entre educador e educando, “a relação entre professor e aluno deve ser dialógica, baseada na troca mútua de conhecimentos e na co-construção do saber” (Morin, 2000, p. 78). Essa interação propicia um ambiente de aprendizagem onde se valoriza a reflexão crítica e a capacidade de lidar com múltiplas perspectivas.

Para Morin (1999, p. 45), “O educador deve ser um guia que ajuda o aluno a navegar pelas complexidades do conhecimento, promovendo a autonomia intelectual e a capacidade crítica”. O olhar crítico e emancipador do aluno sobre a sociedade e nas suas relações interpessoais é ponto norteador dessa abordagem didática, compreendendo a complexidade humana e sua capacidade de construção de novos caminhos e evoluindo enquanto sujeito complexo e dinâmico. A aprendizagem, segundo a Didática Complexa e Transdisciplinar, está centrada na formação de um pensamento capaz de lidar com várias visões e, por meio da transdisciplinaridade, buscar “macroconceitos” que transcendam disciplinas isoladas. Este tipo de aprendizagem prepara os alunos para enfrentar os desafios de um mundo interconectado e em constante transformação.

Caminhamos na valorização de um ensino que pense a complexidade e a integração dos saberes, preparando os alunos para uma visão macro de mundo, entendendo as diversidades de saber e suas contribuições para formação humanizada. Para tanto, é preciso religarmos a cultura das humanidades com a cultura científica, estruturando uma ideia educacional que não só informa, mas que seja transformadora de realidades.

### **2.3 Didática crítico-social para o desenvolvimento humano**

A Didática Crítico-Social tem sua sustentação teórica na pedagogia crítico-social dos conteúdos, cujo principal teórico brasileiro é José Carlos Libâneo. Surgida na década de 1980, durante o enfraquecimento da ditadura militar, essa abordagem buscou fomentar a criticidade nos movimentos educacionais. Contrária ao sistema educacional excludente que prevaleceu por muitos anos, a pedagogia crítico-social dos conteúdos propõe uma didática voltada para o desenvolvimento humano

integral. Os principais teóricos que dão suporte a essa abordagem são: Charlot, Snyders, Piaget, Vigotsky, Davidov e Galperin, cujos estudos são fundamentais para a compreensão de uma didática crítica com cunho social.

O surgimento da pedagogia crítico-social dos conteúdos expressou o ânimo de uma parcela de educadores, no início da década de 80, em favor de uma escola pública de qualidade, compreendida com os interesses populares após 20 anos de ditadura militar. (Longarezi; Pimenta; Puentes, 2023, p. 52).

Esse novo modelo de escola propõe uma abordagem pedagógica inovadora que possibilita uma formação integral e humana dos sujeitos, permitindo superar as barreiras impostas pela sociedade neoliberal. Tal proposta visa promover a emancipação social, política e econômica dos indivíduos, oferecendo igualdade de oportunidades às camadas historicamente menos favorecidas e excluídas da sociedade.” A educação deve ser compreendida como um processo intencional, orientado por objetivos que visam o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para atuar de forma crítica e transformadora na sociedade” (Libâneo, 2005, p. 112). Por meio da mediação de um processo educacional inclusivo e crítico, essa abordagem busca desenvolver cidadãos conscientes e engajados, capazes de transformar a realidade em que vivem.

O trabalho docente é visto como uma mediação entre o indivíduo e seu meio social, estabelece uma relação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos culturais historicamente produzidos nas relações sociais. Trabalhar a mediação pedagógica desses conteúdos carregados de contextualização social e os relacionar com a ciência e a cultura formalizada e sistematizada é um norte que o professor deve seguir nas propostas didático-críticas e sociais. A construção da pedagogia crítico-social é reforçada por Longarezi, Pimenta e Puentes (2023, p. 55), para eles, é necessário que o professor tenha:

O domínio dos conteúdos e das metodologias e ensino das matérias; conhecimento e valorização da experiência social concreta que os alunos trazem para situações de aprendizagem; colocar o meio social de origem como fonte para o tratamento metodológico dos conteúdos; conhecimento dos processos psicológicos envolvidos na aprendizagem; seleção de conteúdos representativos da ciência e da cultura, em termos de seu valor formativo e significativo para a vida social.

A operacionalização do trabalho docente pauta-se pela mediação entre aluno, contexto social e a ciência, articulando métodos de ensino que possibilitem aos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem ter um olhar crítico sobre sua realidade como ponto de partida para a construção do conhecimento. “O professor não é apenas um transmissor de conhecimentos, mas um mediador do processo de aprendizagem, que precisa estar atento às necessidades e potencialidades dos alunos, promovendo o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas e sociais” (Libâneo, 1994, p. 74). Nessa relação dialética proposta na pedagogia crítico-social, o aluno é ativo na construção do conhecimento, suas inquietações são valorizadas e pensadas no contexto local para se chegar a uma visão global do conhecimento.

O processo de ensino-aprendizagem, sob a perspectiva da didática crítico-social, deve ser compreendido como um orientador para o desenvolvimento cognitivo e a elevação do senso comum e da capacidade crítica dos alunos. Conforme Libâneo (2004, p. 34): “Ensinar é um processo de interação no qual o professor, mediando os conteúdos culturais, desenvolve nos alunos as capacidades de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver.” Dessa forma, a aprendizagem e o ato de ensinar devem ser estruturados com etapas e estratégias objetivas, que promovam a autonomia, a criticidade e a capacidade reflexiva dos indivíduos, tornando-se significativos e transformadores dos contextos sociais. Essa significação é possível no momento que a escola

[...] é o lugar em que os seres humanos se apropriam, de forma institucionalizada e sistematizada, das capacidades humanas encarnadas na ciência, na arte, na filosofia, na moral, ou seja, nas produções das várias áreas do saber, que se convertem em conhecimentos escolares. Para isso, é necessário selecionar e organizar os conteúdos, isto é, os elementos da ciência e da cultura que precisam ser internalizados pelos indivíduos da espécie humana para que se tornem humanos. Portanto, o acesso ao conhecimento criativo e crítico é um direito antropológico, condição para a preparação dos indivíduos para a participação consciente na vida social (Longarezi; Pimenta; Puentes, 2023, p. 66).

O espaço escolar é um ambiente de interação dinâmica entre os sujeitos e os conhecimentos curriculares. A didática crítico-social apoia-se em metodologias e conceitos que visam preparar os alunos para uma formação integral, com um olhar crítico e construtivo sobre seu contexto social. Esse enfoque não apenas capacita os alunos por meio dos conhecimentos adquiridos na escola, mas também os ampara na construção de uma compreensão mais profunda e reflexiva de sua própria atuação e influência no ambiente em que estão inseridos. A escola, assim, se torna um espaço de desenvolvimento que vai além da mera transmissão de conteúdos, promovendo uma formação que valoriza a criticidade e a capacidade de transformar a realidade social.

Os autores que adotam a perspectiva da didática crítico-social para o desenvolvimento humano valorizam a relação dialética entre professor, aluno, conhecimento das diferentes áreas científicas e os saberes culturalmente construídos nas interações sociais e na diversidade cultural. Essa abordagem busca promover um processo de humanização das relações, onde o respeito ao ser humano, enquanto sujeito inserido em um contexto singular, é fundamental. É necessário que esse sujeito seja capaz de refletir criticamente sobre sua realidade, para que possa compreender e agir sobre o contexto global de sua existência e sua condição humana. Assim, o processo educativo se torna um meio para desenvolver a capacidade intelectual e a consciência crítica, tendo como ponto de partida a realidade vivida por cada indivíduo.

Portanto, a tarefa de estudo tem como finalidade a transformação do aluno em sujeito da própria aprendizagem, respeitando sua herança cultural. Para Longarezi, Pimenta e Puentes (2023),

Desse modo, é inútil um ensino que não atue no desenvolvimento de novos procedimentos, novas capacidades, novas operações mentais pelos alunos em relação aos conceitos científicos. Nesse sentido, não é o conteúdo em si que importa, mas a transformação no modo de pensar e agir dos estudantes como resultado da apropriação dos conteúdos. Estudo não significa memorizar, reproduzir, nem mesmo ter domínio de um conhecimento. É principalmente, uma atividade que implica mudanças, reestruturações, certo enriquecimento, que leve a transformar o aluno em sujeito da sua própria atividade (Longarezi; Pimenta; Puentes, 2023, p 83).

Essa reflexão evidencia a importância de transformar o método de ensino tradicional, imposto por mecanismos de controle social, buscando romper barreiras ideológicas e econômicas dentro do cenário educativo. Nesse contexto, o aluno deve ser o protagonista de sua atividade cognitiva e impulsionador do conhecimento científico e cultural. Como afirma Freire (1996, p. 47), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. A abertura de caminhos para a construção crítico-social dos conhecimentos é fundamental para a autonomia intelectual dos alunos, permitindo que assumam o protagonismo em sua formação e trajetória.

Esse processo se distancia da concepção de educação mecânica e reprodutiva, e se alinha com a ideia de que “somente o ser humano, enquanto ser de busca, pode superar a visão ingênua de que ensinar é transmitir conhecimento. O ato de ensinar, então, requer uma dimensão criativa, não puramente mecânica” (Freire, 2020, p. 79). Tal conceito está em consonância com a didática crítico-social, que visa à formação humanizada nas escolas públicas brasileiras.

Em síntese, a didática crítico-social para o desenvolvimento carrega na sua corrente teórica e metodológica uma proposta de escola e educação que contesta os modelos que predominam nos sistemas educacionais, reconstruindo, segundo Longarezi, Pimenta e Puentes (2023, p. 90):

[...] uma escola voltada para o desenvolvimento de capacidades humanas por meio dos conteúdos da ciência, da arte, da moral, da tecnologia. Uma escola para formar seres humanos e cidadãos, visando ao desenvolvimento físico, psíquico, afetivo, moral, estético. Ela é um lugar de humanizar pessoas, de educar para valores humanos, para o senso crítico, para a solidariedade, para o reconhecimento do outro, reconhecimento das diferenças e redução das desigualdades sociais.

A visão e a teorização da didática, formuladas por renomados pensadores que se dedicaram ao estudo do conhecimento e do desenvolvimento humano, reconhecidos por suas contribuições ao sistema educacional, necessitam de uma adaptação cuidadosa aos modelos e contextos sociais, políticos, culturais e econômicos específicos do Brasil.

Isso exige que os estudiosos da educação possuam uma sensibilidade pedagógica que permita pensar esses conceitos à luz de nossa cultura patriarcal, integrando-os com novas pesquisas e estudos contemporâneos sobre educação e suas múltiplas complexidades. Dessa forma, é possível desenvolver abordagens didáticas

que sejam não apenas teóricas, mas também profundamente enraizadas na realidade brasileira, promovendo um ensino mais eficaz e significativo.

### **3 USO DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Neste capítulo, abordaremos as práticas pedagógicas dos professores por meio das tecnologias educacionais, para compreender o cenário atual dos estudos e as definições de como esses meios tecnológicos podem contribuir para os processos de ensino-aprendizagem e para as relações entre educadores e educandos, como também as possibilidades educacionais de estrutura e formação continuada nessa área para professores, e como a escola encara essa demanda tão importante para a educação que atende a uma realidade social perpassada pela presença das tecnologias nos contextos globais.

No contexto das escolas públicas, a desigualdade tecnológica é latente em relação às escolas privadas, e isso tem implicações no acesso ao conhecimento. Almeida e Prado (2014, p. 762) destacam que “as desigualdades tecnológicas entre escolas públicas e privadas acentuam as diferenças no acesso ao conhecimento, reforçando desigualdades sociais já existentes”. Ressaltam a necessidade de políticas públicas que garantam não apenas o acesso às tecnologias, mas também sua efetiva utilização pedagógica. Além disso, a escassez de recursos físicos, como computadores, projetores e tablets, entre outros, limita as possibilidades de uma vivência pedagógica mais contínua com as tecnologias entre professores e alunos. Moran (2007, p. 45) enfatiza que “tecnologias digitais ampliam o acesso à informação e ao conhecimento, mas sua eficácia no contexto educacional depende de políticas públicas que assegurem a infraestrutura necessária e a formação contínua dos professores”. A integração sólida das tecnologias no ambiente educacional, portanto, depende de um suporte institucional robusto, sendo essa vinculação fundamental para o sucesso das práticas pedagógicas mediadas por tecnologias.

Definimos que uma das questões necessárias para a melhoria no processo de uso das tecnologias digitais nas propostas didáticas das escolas e nos projetos educativos é uma reestruturação das condições físicas e logísticas para o uso pleno dos meios tecnológicos. Segundo Ely (1999), a implementação de inovações tecnológicas na educação requer condições facilitadoras, incluindo recursos adequados e suporte técnico. Além disso, Davies (2011) ressalta que o suporte técnico e teórico é crucial para atender às demandas existentes, incluindo softwares de programas e jogos educativos.

Destacamos que a qualificação profissional dos professores e alunos no campo tecnológico também é essencial, sendo importante, especialmente, preparar os educadores para utilizar essas tecnologias de forma eficaz. A necessidade de formação é destacada na revisão bibliográfica sobre a formação continuada em tecnologias educacionais no Rio Grande do Norte, conforme aponta Cruz *et al.* (2023, p. 189).

Dada a importância da formação continuada, indagamos se esta formação está sendo adequadamente realizada e se os debates sobre a inserção das tecnologias nas práticas pedagógicas ultrapassam as fronteiras dos equipamentos e colocam igual importância à preparação dos professores para dar sentido didático e pedagógico ao uso de tecnologias em suas práticas, uma vez que enunciar a tecnologia não é suficiente para a sua efetiva introdução no fazer docente.

Faz-se necessária uma formação em exercício, construindo estratégias para que o professor possa dar praticidade às propostas pensadas a luz das concepções da área das tecnologias, todavia, se faz necessário equipamentos e estruturas físicas para tornar realidade a potencialidade das infinitas ferramentas disponíveis aos educadores. Para Kenski (2012, p. 74), “a ausência de equipamentos adequados e a falta de capacitação dos professores são fatores que comprometem a efetiva utilização das tecnologias no ensino, limitando o potencial pedagógico dessas ferramentas”. Os estudos nos relevam essa necessidade de alinharmos estrutura física à formação teórica para se ter uma sala com proposta didática, usando as ferramentas tecnológicas como meios para mediar o processo da construção do conhecimento.

A importância da integração das tecnologias no espaço escolar é evidente. O trabalho educacional nessa área não requer apenas equipamentos físicos e teóricos, mas também a construção de uma cultura digital nas salas de aula. Isso só é possível por meio de políticas públicas de formação de professores, que permitam aliar as concepções teóricas e metodológicas ao uso das tecnologias educacionais. O estudo bibliográfico realizado por Cruz *et al.* (2023, p. 210) aponta como conclusão:

[...] consideramos que as fontes consultadas, face ao período temporal analisado (2011-2020), revelam a manutenção de desafios que reconhecem a formação continuada como uma das ações com maior potencial transformador nas práticas de ensino para o uso educativo das tecnologias, mas, por outro lado, reiteram a continuidade das limitações e constrangimentos para o seu pleno desenvolvimento.

Os estudos de Cruz *et al.* (2023) nos apontam essa necessidade de uma política de formação continuada no campo do uso das tecnologias educacionais nas salas de aulas, tendo como público os professores do quadro educacional do Estado do Rio Grande do Norte, que tenha uma política de continuidade e contextualizada com a realidade escolar. Mesmo nesse contexto desafiador, sem uma notória formação específica no campo das tecnologias ofertadas aos professores, identificamos na escola ações pedagógicas nas atividades desenvolvidas pelos professores que utilizam tecnologias educacionais nas salas de aulas, como também atividades extra sala, transformando essas ações pontuais em iniciativas significativas de integração das tecnologias ao processo de ensino-aprendizagem.

Diante de propostas pedagógicas contextualizadas e construtivas, o aluno pode assumir o papel de protagonista no processo de ensino-aprendizagem, pois, por meio das tecnologias educacionais, terá acesso de forma ativa e interativa a novas possibilidades educacionais, permitindo seu desenvolvimento em diversos aspectos.

A integração das tecnologias nas escolas tem sido um processo gradual, marcado por avanços e desafios.

Conforme aponta Moran (2013), a forma como utilizamos a tecnologia é um reflexo de nossas intenções e atitudes. No ambiente escolar, a presença de equipamentos como *notebooks*, *smarts TVs* e projetores multimídia tem possibilitado a implementação de práticas pedagógicas mais inovadoras. A utilização de recursos como filmes, slides, vídeos e jogos educativos tem se tornado cada vez mais comum nas aulas, enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, é importante ressaltar que o cenário ideal ainda está em construção. Apesar dos avanços, persistem desafios relacionados à formação dos professores, à infraestrutura das escolas e à desigualdade de acesso às tecnologias. Mesmo assim, as iniciativas que vêm sendo desenvolvidas demonstram o potencial das tecnologias para transformar a educação e oferecer aos estudantes experiências de aprendizagem mais significativas e engajadoras.

#### 4 CONCLUSÃO

A pesquisa revelou caminhos significativos no campo das teorias didáticas para a construção de uma educação na perspectiva da humanização do homem e sua emancipação social. São didáticas que trazem em sua essência a conquista da autonomia socioeducativa e a transformação de contextos econômicos, políticos, educacionais e culturais, aos quais os sujeitos pertencem. Propostas educacionais que rompem barreiras e contestam, conceitos e ideias presentes nas ideologias educacionais que são patrocinadas por sistemas econômicos, que têm como olhar a escravização do homem e a dependência das classes subalternas às classes privilegiadas economicamente.

O fortalecimento de políticas educacionais que adotem a confluência das diversas abordagens didáticas, tendo como um dos caminhos a mediação das tecnologias educacionais, aponta perspectivas para um caminho promissor para a educação contemporânea. A integração eficaz dessas tecnologias pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, promovendo uma educação mais interativa e significativa. No entanto, para alcançar seu pleno potencial, é necessário um investimento contínuo na formação de professores e no desenvolvimento de políticas educacionais que suportem essa integração.

Nesse contexto, reconhecemos que a educação na sociedade contemporânea é profundamente influenciada pelas tecnologias, pela multimídia e pela globalização. Isso gera a necessidade de que os sistemas educacionais e as escolas se adaptem, compreendendo e traçando caminhos para que alunos e professores possam desenvolver e aprender esses novos saberes, articulando-os com seus conhecimentos práticos. Esse processo reforça a concepção de educação escolar voltada para a formação de sujeitos produtores de conhecimento, humanizados e conscientes de sua importância social, além de promover o entendimento de uma cidadania globalizada.



Este estudo teórico evidencia a relevância da didática e do uso de tecnologias educacionais nas práticas pedagógicas. A literatura especializada demonstra que a presença de tecnologias nas escolas tem sido objeto de intensas discussões e que a formação continuada dos professores nessa área é crucial. No entanto, a falta de qualificação adequada tem gerado dúvidas e dificuldades para os docentes em relação à integração das tecnologias em suas aulas. Muitas vezes, a iniciativa de buscar novas ferramentas e metodologias fica por conta do próprio professor. Desse modo, torna-se evidente a necessidade de uma formação profissional mais sólida, capaz de explorar as inúmeras potencialidades pedagógicas das novas tecnologias e de auxiliar os docentes a superarem os desafios encontrados no dia a dia.

É fundamental motivar os professores a buscar formação e qualificação na área das tecnologias educacionais, a fim de que possam tornar suas práticas pedagógicas mais atrativas e eficazes. Ao sair da zona de conforto e explorar novas possibilidades, os docentes contribuirão para a qualificação da educação e para a construção de um ensino mais contextualizado e significativo. A escola, por sua vez, deve investir em infraestrutura adequada, equipamentos modernos e, principalmente, na formação continuada de professores, pais e alunos. A implementação dessas ações depende de políticas públicas que priorizem a educação e possibilitem a criação de ambientes de aprendizagem inovadores e conectados com a realidade dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B.; PRADO, M. E. B. B. As Tecnologias na Escola Pública: Inclusão Digital e Formação de Professores. n. 34, v. 05, **Revista Brasileira de Educação**. 2014.
- CRUZ, D. S. DA; VEIGA, A. M. DA R. *et al.* **A produção de conhecimento em grupos de pesquisa na educação**. Santa Maria: Labirintos, 2023.
- DAVIES, R. S. Compreendendo a Alfabetização Tecnológica: Um Framework para Avaliação da Integração de Tecnologias Educacionais. n. 4, v. 03, **Journal of Educational Technology Development and Exchange (JETDE)**, 2011.
- ELY, D. P. Condições que facilitam a implementação de inovações em tecnologia educacional. n. 39, v. 6, **Tecnologia Educacional**. 1999, p. 23-27.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.
- KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus.2012.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez. 1994.
- LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar: Políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez. 2004.

- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?**. São Paulo: Cortez. 2005
- LONGAREZI, A. M.; PIMENTA S.G.; PUENTES, R. V. (orgs.). **Didática crítica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2023.
- MORIN, E. **O método 1: A natureza da natureza**. Lisboa: Publicações Europa-América, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- \_\_\_\_\_. **A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- MORAN, J. M., MASSETTO, M. A. B. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 10. ed. Campinas/SP: Papirus, 2006.
- MORAN, J. M. **Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus. Coleção Papirus Educação. 2007.
- \_\_\_\_\_. **Avaliação no Ensino Superior a Distância**. Escola de Comunicação e Artes da UPS. Disponível em: <https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/avaliacao.pdf>. Acesso em: 13 Mar. 2013.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: Pimenta, S. G.; Ghedin, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- VIGOTSKI, L. S. **A imaginação e a criatividade na infância**. São Paulo: Ática, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.