

DA NEGAÇÃO DA DIDÁTICA À DIDÁTICA CRÍTICA

Valéria Cordeiro Fernandes BELLETATI¹

Doutora em Educação/USP

Isaneide DOMINGUES²

Doutora em Educação/USP

RESUMO: O texto explicita a desvalorização/negação que os conhecimentos pedagógicos têm sofrido no processo de formação de docentes para os diversos níveis da educação brasileira, bem como a insuficiência do conhecimento do senso comum sobre docência, construído pelos futuros professores durante suas experiências enquanto estudantes. A análise depreendida ressalta o potencial formador da Didática, adjetivada como crítica com o objetivo de destacar os aspectos históricos, sociológicos e políticos da ação pedagógica, que se explicitam nas relações entre professor e alunos, no processo ensino-aprendizagem na perspectiva da formação emancipadora do cidadão. Defende as possibilidades formativas do docente a partir da reflexão pedagógica crítica, favorecedora da apreensão de conhecimentos especializados que caracterizam a profissão docente, iluminada pelos fundamentos teórico-práticos da Didática Crítica.

PALAVRAS-CHAVE: Didática Crítica. Reflexão Crítica. Profissão Docente.

Introdução

Há vários caminhos para se chegar à docência e a maioria deles passa pela formação universitária, no entanto, grosso modo, parece que à medida que avançamos no sistema de ensino, da educação infantil até a universidade, além dos conhecimentos dos currículos escolares e universitários, vamos amalhando outros, dentre eles, sobre a docência, que passam a compor nossa subjetividade sobre o ser/fazer do professor. A escola, a universidade e, simultaneamente, o contato com professores ocuparam e ocupam boa parte da vida de crianças, jovens e adultos e como a aprendizagem é sempre relacional e abrangente, tantos anos em instituições de ensino fazem, de certa forma, de todo aluno um professor em potencial. Mas o conhecimento que se adquire sobre a docência, enquanto

¹ Endereço eletrônico: valeribelletati@gmail.com – Docente da Faculdade de Ciências da Saúde de São Paulo (FACIS). Área: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares Grupo de Estudo e Pesquisa sobre a Formação do Educador (GEPEFE) – FEUSP, São Paulo/SP – Brasil.

² Endereço eletrônico: isandomin@yahoo.com.br – Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, Área: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares Grupo de Estudo e Pesquisa sobre a Formação do Educador (GEPEFE) – FEUSP, São Paulo/SP – Brasil.

alunos e alunas, não preocupado com o ingresso na profissão, é desorganizado, pautado pelo senso comum, parcial e determinado pelas muitas subjetividades. Conhecer a docência, neste aspecto, faz parte do viver numa determinada cultura escolar ou universitária, cujas aprendizagens constituem-se sem fronteiras entre os conteúdos intencionais e os ocultos. Assim, adquire-se o conhecimento sobre docência na experiência, na convivência, na informalidade, de modo intencional ou não.

Consideramos que este conhecimento, por si só, seja insuficiente para formar professores mas, é necessário ter em conta que as crenças construídas na experiência enquanto aluno(a) sobre a docência, conforme Tardif (2000), não são abaladas na formação inicial dos professores, embora reatualizadas na prática e reforçadas na socialização entre professores. Para Cunha (2005), a influência dos ex-professores na profissionalidade docente, ou seja, nos modos de ser e fazer na profissão, necessita passar pelo crivo da formação profissional e da reflexão crítica.

Tendo-se como pressuposto a necessidade de formação pedagógica dos professores, o texto foi organizado com vistas a configurar a desvalorização do conhecimento pedagógico, destacar a importância desse saber para o exercício da docência e defender a possibilidade de uma formação profissional com base na reflexão à luz da Didática Crítica. Para tanto, fundamentamo-nos na bibliografia referenciada, da qual destacamos os conceitos de profissão, com Tardif (2010), de Didática, especialmente, com Candau (1983) e de reflexividade com Libâneo (2002).

A negação do conhecimento pedagógico

De modo formal, são os cursos de Licenciatura, de nível universitário, que se apresentam como específicos da formação do docente da educação básica brasileira. O que priorizam estes cursos?

Em pesquisa recente, Pimenta e Fusari (2014) concluíram que os cursos de licenciatura em Pedagogia do estado de São Paulo, que formam professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, estão investindo mais nos conhecimentos relativos às áreas disciplinares e metodologias específicas em detrimento de

outros conhecimentos pedagógicos, como por exemplo, a Didática. Ou seja, o domínio dos conteúdos específicos das disciplinas a serem ensinadas e suas didáticas específicas é o conhecimento mais valorizado no processo de formação profissional destes docentes.

Nas demais licenciaturas, de Matemática, Física, História, Português etc., também há forte predomínio das disciplinas referentes ao conteúdo específico (GATTI; BARRETTO, 2009). Além da desvalorização dos conhecimentos pedagógicos nos cursos de formação de professores, constatou-se a desvinculação entre as disciplinas específicas e as de formação de professores e, também, o privilégio do enfoque disciplinar nos diversos cursos de licenciaturas (TARDIF, 2000; GATTI; BARRETTO, 2009; PIMENTA; FUSARI, 2014), que promove a fragmentação do conhecimento. Desta forma, disciplinas como Psicologia, Filosofia, Didática etc. não dialogam entre si, não apresentam um projeto de integração e, cada uma delas, afirma Tardif (2000), apresenta-se com uma visão aplicacionista em relação à prática docente.

No que se refere à formação de professores para o ensino superior, mais especificamente dos docentes de cursos de graduação, não há exigência legal de formação pedagógica. O que conta são cursos de pós-graduação, experiência profissional, publicação de pesquisa, conforme especificidades do curso e da profissão para a qual forma.

A priorização de conhecimentos específicos e de metodologias na formação de professores e o pouco investimento das políticas públicas e, muitas vezes, dos docentes na garantia de espaços de reflexão crítica e criativa sobre o ensino, em todos os níveis, contribuem *para a negação dos conhecimentos pedagógicos para o exercício da docência*.

Este quadro revela fragilidades na formação de professores, indicando a necessidade de mudanças. As conversas nas salas dos professores ou entre professores em qualquer instituição formal de educação básica ou superior, parecem confirmar tal necessidade. Comentários como “Os alunos não estudam! Não aprendem! Não se interessam pelos conteúdos tratados!”, são comuns nestes ambientes. Desapercebidamente, estabelece-se uma relação dual entre professores(as) e alunos(as), em campos diferentes, como se os objetivos de cada um fossem antagônicos. Mas a relação pedagógica, nos espaços

institucionais educativos, é algo partilhado entre os envolvidos, uma relação complexa que envolve professores e alunos na busca pelo conhecimento, pela educação³.

Consideramos a docência como profissão a partir da caracterização de profissão apresentada por Tardif (2000, p. 13): “o que distingue as profissões das outras ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo”. Segundo o autor, os conhecimentos que se caracterizam como profissionais são especializados, adquiridos por meio de formação de alto nível, geralmente de natureza universitária, por meio de disciplinas científicas. Tal formação confere diploma que permite o exercício legal da profissão, em oposição aos leigos. Esclarece, ainda, que são conhecimentos evolutivos e progressivos, exigindo formação contínua. Dentre as características do conhecimento profissional citadas pelo autor, destacamos a exigência de autonomia, discernimento, reflexão e uma parcela de improvisação e de adaptação diante de situações novas:

[...] não se trata somente de conhecimentos técnicos padronizados cujos modos operatórios são codificados e conhecidos de antemão, por exemplo, em forma de rotinas, de procedimentos ou mesmo de receitas. Ao contrário, os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los. É o que Schön (1983) chama de “construção do problema”, em oposição à “resolução instrumental do problema”, que seria baseada na aplicação de teorias e técnicas prévias. De forma análoga, Jamous e Peloille (1985) afirmam que todo processo de produção se caracteriza por um certo grau de indeterminação (I) no trabalho em relação a um grau de tecnicidade (T); eles afirmam que aquilo que entendemos por profissão se caracteriza por uma razão I/T elevada, isto é, um alto grau de indeterminação na realização do processo de trabalho, o que exige dos profissionais uma construção de julgamentos em situações de ação (TARDIF, 2000, p. 7).

Estas características de profissão se apresentam na docência, pois a prática docente, atividade complexa, é desenvolvida a partir de negociações e tensões entre professor(a) e

³ Adotamos neste texto o conceito de educação assim expresso por Libâneo:

“[...] toda modalidade de influências e inter-relações que convergem para a formação de traços de personalidade social e do caráter, implicando uma concepção de mundo, ideais, valores, modos de agir, que se traduzem em convicções ideológicas, morais, políticas, princípios de ação frente a situações reais e desafios da vida prática” (LIBÂNEO, 1994, p. 22-23).

alunos(as), professor(a) e instituição, professor e sistema de ensino imersos nas políticas públicas etc., visto que ensinar é sempre tomar decisões em contexto determinado e na relação com o sujeito aluno(a). Nesta perspectiva dinâmica, professores(as) e alunos(as), tornam-se aprendentes à medida que realizam a aula. O aluno aprende os conhecimentos organizados, as possíveis relações com os outros e o mundo, culturas diversas, os jeitos de ser professor etc. O docente aprende a aperfeiçoar o ensino, parte essencial do fazer do(a) professor(a), também objeto da didática, atividade que não se reduz à técnica, por implicar também as dimensões ética, estética e política. O ensino exige observação, interação, avaliação, mediação, diversificação, inovação, humanização, que dão suporte à profissionalidade do docente situada em diversos territórios.

No sentido da necessária inovação pedagógica, Cunha (2005) a assume como ruptura paradigmática:

Compreendemos não se tratar apenas de acionar mudanças metodológicas ou prover a inclusão de recursos tecnológicos, referimo-nos principalmente, a uma nova forma de compreender o conhecimento e, portanto, uma alteração nas bases epistemológicas da prática pedagógica (CUNHA, 2005, p. 74).

Assim considerada a docência, a pertinência de questionamentos sobre a prática é uma premissa do profissional-professor, que requer iniciativa pessoal, institucional e perspectiva de análise, posicionando a ação profissional docente como um fazer assentado na cultura, impregnado de territorialidade, de caráter disciplinar e didático, ou seja, um fazer humano de caráter emancipador.

Na complexa relação pedagógica, o professor é o mediador da aprendizagem, provê meios objetivando favorecer a apreensão de conhecimentos pelo(a) aluno(a). Para tanto, estabelece a ordem, prioriza, acrescenta e elimina conteúdos pelas mais diversas razões; escolhe estratégias de ensino e instrumentos de avaliação da aprendizagem, ou seja, organiza metodologicamente a ação pedagógica compondo a aula com e para o aluno. Estas decisões especializadas não estão ao nível do senso comum, são construções advindas de

análises que considerem o *habitus*⁴, mas principalmente a singularidade do ato pedagógico intencional e contextualizado. Neste sentido, a docência é uma profissão de ação e reflexão.

A Didática, de acordo com o entendimento que lhe é dado neste texto, é um campo do conhecimento pedagógico profícuo no caminho das mudanças que se fazem necessárias na formação inicial e contínua dos profissionais professores, pois lhe compete, conforme Libâneo (2012), formular teórica e praticamente os conhecimentos profissionais dos professores. Ela transita entre o conhecimento socialmente valorizado, as técnicas e procedimentos de ensino e, o mais importante, trata da relação complexa entre os saberes docente e discente e os valores que permeiam a relação de ensino, seu objeto de estudo.

Didática Crítica e ensino

O que, porque, para que e como ensinar isto ou aquilo, são algumas das questões das quais a Didática se ocupa, buscando contribuir para a reflexão e a busca de respostas para a profissionalidade docente, por meio de fundamentos teórico-práticos, a partir do diálogo com as demais disciplinas pedagógicas como a Filosofia da Educação, a Sociologia da Educação, a Psicologia da Educação, dentre outras.

Cabe destacar que os conhecimentos curriculares, conhecimentos específicos das diversas áreas, são imprescindíveis para que o professor realize seu trabalho. E precisam ser do domínio do professor, pois entendemos que tal conhecimento, que Young (2007) denominou de “poderoso”, ou seja, o conhecimento científico e/ou cultural construído ao longo dos tempos, deva ser *transmitido* nas instituições de educação formal, pois esta é uma de suas funções sociais. Mas esta transmissão não se refere à ideia de que os alunos e alunas simplesmente absorvem informações cuja retransmissão será posteriormente cobrada em provas, exames, testes. O que se propõe é o fortalecimento de uma concepção do

⁴ *Habitus*, conforme Bourdieu (1983, p. 64), é produto das “condições de existência que, impondo definições diferentes do impossível, do possível, do provável, ou do certo” tornam algumas práticas aceitáveis ou naturais para alguns e impensáveis para outros. O autor define o conceito “como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como *uma matriz de percepções, de apreciações e de ações*” (BOURDIEU, 1983, p. 65, grifos do autor), que possibilita a realização de tarefas diferenciadas, usando-se esquemas análogos para resolver problemas da mesma forma e corrigindo-os quando os resultados são percebidos como insatisfatórios.

processo educativo em uma perspectiva na qual seja de suma relevância refletir-se sobre o que se aprende, como se aprende, para que se aprende e porque se aprende, que expressam ideias de ser humano, de sociedade, de mundo. Estas e muitas outras concepções, que se apresentam como inovação no sentido dado por Cunha (2005), transmutam-se numa organização dos conhecimentos pedagógicos, num saber/fazer em educação formal, intencional e organizado.

A ação pedagógica se estrutura em torno de um núcleo que é o conhecimento e este por sua vez é a base do ensino. Conhecimento, ensino e aprendizagem são elos de uma mesma corrente que têm na Didática, cujo objeto de investigação é o ensino, elementos para pensar a relação docente com o saber a ser apreendido, o que implica a apropriação deste saber e as condições do fazer docente, ou seja, sua contextualização e territorialização (a sala de aula, o sistema de ensino, o lugar em que os alunos vivem, a cultura local...), pois seu foco é o ensino enquanto prática social viva e dinâmica.

O ensino, cerne da profissão do professor e objeto da didática, como já afirmamos, tem como objetivo influenciar uma modificação no outro, ou seja, educar. Ensino e aprendizagem não são a mesma coisa, embora o ensino esteja intrinsecamente ligado à aprendizagem: não se conseguiu ensinar se ninguém aprendeu. Aprende-se, em muitas situações, sem que se ensine, mas o contrário é uma afirmação sem sentido.

Para se refletir sobre o que ensinar, é necessário questionar-se sobre a função que atribuímos às instituições educacionais. Recorrendo aos autores, verifica-se grande dissenso tanto acerca das funções atribuídas à escola como às instituições de educação superior.

Na escola de educação básica, de acordo com Sacristán (1999, p. 210):

Desde o século XIX e especialmente no século XX, o projeto de uma escola pública igual para todos foi considerado como sendo a resposta idônea para alcançar a igualdade, expandir a fé na razão e proporcionar as competências, as atitudes e os valores para o exercício de uma cidadania responsável. (SACRISTÁN, 1999, p. 210)

Tem-se claro, em conformidade com o autor, que esta visão de educação como salvadora da sociedade é ingênua, dado que a escola, sozinha, não consegue alterar condicionantes sociais, econômicos e culturais, como afirmou Cortella (2002, p. 132), pois

não está ao alcance dela “[...] extinguir a pobreza e a miséria que não foram por ela originalmente criadas”.

Por outro lado, acreditamos que a escola de boa qualidade contribui para uma melhor qualidade social. Mas o que caberia ensinar para se ter uma escola de boa qualidade? Várias têm sido as funções que lhe são atribuídas ao longo do tempo e que se apresentam amalgamadas:

[...] preparação de mão-de-obra para o aparelho reprodutivo, disciplina por meio de procedimentos simbólicos não-coercitivos, divulgação de uma cultura de acordo com uma ideia de nação, de ideais ilustrados de liberação dos indivíduos pela cultura, de cuidado da infância e de conquista de uma certa igualdade (SACRISTÁN,1999, p. 210).

Young (2007) afirma que a escola pode capacitar jovens e adultos a adquirir o conhecimento que não pode ser adquirido em casa, na comunidade ou em locais de trabalho. Este conhecimento seria o que possibilita “fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo”. O autor valoriza o conhecimento teórico, que forneceria “uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências” (YOUNG, 2007, p. 1296).

Pode-se apontar, também, os limites desta visão, ou seja, os limites da ciência para explicar a complexidade do real, o que não significa negar a importância dos conhecimentos científicos, da teoria, que segundo Sacristán (1999, p. 25), é a “sistematização organizada de conhecimentos – *corpus* teórico – que compõem um campo disciplinar determinado, seja considerado ou não como ciência”.

De toda forma, a visão de Young se contrapõe a outras, dentre elas a da escola como local de acolhimento, na qual são as questões de convivência que estão em relevo, também da ideia do pragmatismo da escola, da utilidade dos conhecimentos ali veiculados, priorizando o **fazer** em detrimento do **saber** e, também, do **ser**. Esta visão pragmática da educação escolar se expressa nas concepções do “aprender fazendo”, “aprender a aprender”, “aprendizagem por resolução de problemas”, “aprendizagem por competências e habilidades” etc.

Nóvoa (1999, p. 7) aponta que à escola tem-se atribuído funções excessivas, além de suas possibilidades:

A escola e os professores não podem colmatar a ausência de outras instâncias sociais e familiares no processo de educar as gerações mais novas. Ninguém pode carregar aos ombros missões tão vastas como aquelas que são cometidas aos professores e que eles próprios, por vezes, se atribuem. (NÓVOA, 1999, p. 7)

E esclarece sobre o transbordamento das missões da escola e, conseqüentemente, das tarefas do professor:

Começou pela instrução, mas foi juntando a educação, a formação, o desenvolvimento pessoal e moral, a educação para a cidadania e para os valores... Começou pelo cérebro, mas prolongou a sua acção ao corpo, à alma, aos sentimentos, às emoções, aos comportamentos... Começou pelas disciplinas, mas foi abrangendo a educação para a saúde e para a sexualidade, para a prevenção do tabagismo e da toxicod dependência, para a defesa do ambiente e do património, para a prevenção rodoviária... Começou por um “currículo mínimo”, mas foi integrando todos os conteúdos possíveis e imaginários, e todas as competências, tecnológicas e outras, pondo no “saco curricular” cada vez mais coisas e nada dele retirando... (NÓVOA, 2009, p. 50)

Esse autor destaca que, em muitos países, vê-se o crescimento de duas escolas, uma centrada na aprendizagem, para os ricos, e outra para os pobres, centrada no acolhimento.

Ao se referir à atividade escolar afirma o autor: “O trabalho escolar tem duas grandes finalidades: por um lado, a transmissão e apropriação dos conhecimentos e da cultura; por outro lado, a compreensão da arte do encontro, da comunicação e da vida em conjunto.” (NÓVOA, 2009, p. 62). Defende a escola centrada na aprendizagem: “para além dos conhecimentos, as emoções, os sentimentos e a consciência, implicam o método, o estudo e a organização do trabalho, incluem a criatividade, a capacidade de resolver problemas, a inteligência e a intuição” (NÓVOA, 2009, p. 61).

Com relação às finalidades da educação superior, mais propriamente, dos cursos de graduação, a grande maioria das instituições brasileiras, especialmente as faculdades, priorizam a formação técnica dos futuros profissionais. Algumas universidades valorizam a pesquisa, os cursos de pós-graduação, a formação científica.

Para Severino (2009), o profissional de nível superior necessita de formação técnica, política e científica. O autor critica as instituições de educação superior que priorizam apenas a dimensão técnica, pois entende que formar o profissional capaz de aplicar a teoria se vincula à ideia de que a educação superior teria por objetivo apenas preparar técnicos, “numa postura meramente profissionalizante, desconhecendo a necessidade não só da formação científica, mas também de uma densa e consistente formação política.” (SEVERINO, 2009, p. 258).

A formação científica de que fala o autor não se refere à formação do cientista no sentido estrito e restrito da expressão. Sua concepção alinha-se ao conceito de profissional reflexivo, o que implica, segundo Pimenta (2002), um processo de reflexão, análise e problematização da própria prática profissional criando novas soluções, ampliando o repertório de práticas, o que se torna ponto de partida para retomar o processo de reflexão. Para a superação do repertório criado, há necessidade de “diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação, enfim.” (PIMENTA, 2002, p. 20).

Sobre a dimensão política recorremos a Frigotto (2009, p. 76) para quem uma educação de boa qualidade exige das instituições de educação superior “o compromisso de formar sujeitos emancipados, capazes de buscar a construção de novas relações sociais que transcendam a cidadania e democracia liberais, sob as relações sociais capitalistas.”

A partir destes autores tem-se como função social das instituições de educação superior, formar profissionais, nos cursos de graduação, que conheçam as técnicas da profissão, saibam pesquisar e teorizar sobre seus fazeres e ao exercerem sua profissão, tenham como meta o bem comum, ou seja, formar o profissional cidadão.

Tais conhecimentos, político, técnico e científico, são necessários para atender às exigências postas aos profissionais conforme apontamos anteriormente com Tardif (2000), dentre os quais se enquadra o profissional professor.

As finalidades da educação dependem da sociedade que se pretende construir, por isso, a educação não é neutra, é intencional. Vários interesses conflitantes estão em jogo, do que decorre a impossibilidade de consenso sobre as funções da escola e da universidade.

A discussão sobre a quem cabe decidir sobre o que e para que se ensina na escola ou na universidade, embora relevante, não será abordada neste texto, porque nosso foco é a docência para a qual a Didática tem uma contribuição específica e, ainda, por se entender que apesar de todas as prescrições curriculares, é o professor quem decide, no ato pedagógico-didático, especialmente, sobre os conteúdos as estratégias de ensino.

Cabe ressaltar que se tem clareza de que não será possível ao docente se alhear das normas, da territorialidade do seu saber/fazer, mas é ele quem decidirá as ênfases, as omissões etc., em função das finalidades do que ensina, se para resolver bem uma prova, se para modificar o modo de perceber e agir no mundo, se para adequação de seus alunos e alunas ao mundo tal qual este se lhes apresenta. São as concepções do professor sobre as finalidades da escola/universidade, de como se aprende, ou seja, suas concepções didáticas e pedagógicas que têm alto grau de determinação sobre seu fazer, contribuindo para definir além do que ensinar, o como ensinar.

Buscando esclarecer, a partir da prática, a relação entre a concepção das finalidades da escola/universidade e o fazer docente, abordaremos duas situações de aula referentes à educação básica, mas cujas reflexões podem ser extrapoladas para o nível superior de ensino.

Ao ensinar a ler, pode-se ter como objetivo que o aluno ou a aluna consiga entender as informações do texto para sabê-las e/ou aceitá-las **ou** para discuti-las: por que o autor escreveu isto? Quando escreveu? Qual sua intenção? Como se relaciona o texto com a realidade social? E há outras questões, que definirão nosso modo de tratar o conteúdo, ou seja, nossa estratégia de ensino.

No campo das exatas, ao ensinar operações matemáticas podemos querer apenas que ele(a) saiba resolvê-las, então explicamos os algoritmos, por exemplo: $356 - 168$. Para atingir tal objetivo, nossa explicação poderá ser: de seis não se pode tirar oito, então emprestamos um do cinco que ficou quatro e o seis, por incrível que pareça, com mais um se tornou dezesseis. Poucos compreendem a mágica, mas aceitam e reproduzem sem questionar e entender o sistema de numeração decimal.

Quando ao ensinar simplesmente reproduzimos a forma como aprendemos, nem sempre refletimos sobre os objetivos que nos levam a fazer desta forma, preocupamo-nos

com o resultado sem questioná-lo. Retomamos aqui mais uma vez a tese da não neutralidade da prática docente, uma vez que ela pode ter como finalidade, independentemente do nível de ensino, a adaptação do ser humano visando à manutenção da sociedade ou a emancipação na busca da transformação social, conforme afirma Freire (1997).

Com efeito, na perspectiva de uma Didática Crítica, que toma o ensino como uma prática social e que se expressa na *práxis*⁵ docente apoiada na reflexão crítica, não basta situar-se, grosso modo, entre as pedagogias liberal e progressista, é preciso que o professor tenha claro para si mesmo o projeto de sociedade para o qual pretende contribuir com seu ato pedagógico.

Nesta concepção, a Didática Crítica não se limita a técnicas do fazer docente. As técnicas, as estratégias de ensino são conhecimentos necessários ao professor, como, por exemplo, saber desenvolver trabalhos em grupos; seminários; aulas expositivas dialogadas; júri simulado etc. Na concepção de Didática Crítica, que aqui defendemos, faz-se necessário encarar as implicações estruturais da prática, o que pressupõe clareza sobre os objetivos que se pretende com determinado conteúdo e/ou estratégia, a concepção que se tem de como os alunos apreendem os conteúdos, sejam eles conceituais, procedimentais ou atitudinais, conforme o entendimento de Zabala (1998). Conhecer e utilizar técnicas não nos torna tecnicistas. As estratégias de ensino são meios necessários ao ensino e, também, não neutras.

Na prática docente, muitas dimensões se apresentam de forma intrincada. Candau (1983, p. 21) nos ajuda a entender a multidimensionalidade do ensino ao afirmar a “impossibilidade de uma prática pedagógica que não seja social e politicamente orientada, de uma forma implícita ou explícita.”, e que “As dimensões política, técnica e humana da prática pedagógica se exigem reciprocamente. Mas esta mútua implicação não se dá automática e espontaneamente. É preciso que seja conscientemente trabalhada” (CANDAU, 1983, p. 23). Ou seja, a prática docente ocorre nas relações entre pessoas, por isso a dimensão humana sempre estará presente. Expressa intenções, daí a dimensão política. E, por ser uma prática social, há sempre uma dimensão técnica. Tais dimensões

⁵ Entende-se *práxis* como ação ética e política que se dá no âmbito das relações entre pessoas.

estão sempre presentes em nossa prática, mesmo que não as identifiquemos. Recorrer à Didática Crítica é o que propomos como forma de contribuir para esta necessária tomada de consciência, de que nos fala a autora.

Da negação da Didática à Didática Crítica: uma operação possível?

Quais as possibilidades de valorização da Didática Crítica no contexto de desvalorização dos conhecimentos pedagógicos que envidamos apresentar? Há que se considerar as contribuições das teorias para as práticas profissionais?

Nóvoa (1992, p. 25) nos aponta os limites das contribuições teóricas: “a teoria fornece-nos indicadores e grelhas de leitura, mas o que o adulto retém como saber de referência está ligado à sua experiência e à sua identidade”.

Pimenta (2010, p.22) salienta que: “A prática dos professores é rica em possibilidades para a constituição da teoria. Contém saberes que advêm da ação direta, da instituição, do bom senso, da capacidade pessoal de julgamento, do poder de decisão.” De fato a experiência de vida vai constituindo os sujeitos, também, profissionalmente. Não seria espantoso, neste aspecto, as experiências dos alunos com seus professores constituírem-se em marcos didáticos para aqueles que optam pela docência.

Tardif (2000, p. 15) amplia esta ideia da riqueza da prática dos professores quando destaca os muitos saberes por trás do trabalho docente:

Quer se trate de uma aula ou do programa a ser ministrado durante o ano inteiro, percebe-se que o professor precisa mobilizar um vasto cabedal de saberes e de habilidades, porque sua ação é orientada por diferentes objetivos: objetivos emocionais ligados à motivação dos alunos, objetivos sociais ligados à disciplina e à gestão da turma, objetivos cognitivos ligados à aprendizagem da matéria ensinada, objetivos coletivos ligados ao projeto educacional da escola etc. (TARDIF, 2000, p. 15)

Tendo em conta esta fecundidade da prática docente, é necessário refletir sobre as concepções que nela se expressam: Se acredito que “pau que nasce torto, morre torto”, então acredito que há alunos que não conseguem aprender, então não há porque perder

tempo com eles. Se percebo a sociedade atual como justa, por que mudá-la? Se acredito que a sociedade atual é injusta, mas as coisas são como são, não há como mudá-las, a saída é adaptar-se e tirar o melhor proveito. Assim incentivo a competição; “quem não estuda não tem lugar na sociedade!”, para esta afirmação cabe perguntar se todos aqueles que estudam têm seu lugar? Se vejo alguém com um carro novo e penso: “este se deu bem!”, então, avalio uma pessoa pelo que ela tem. Os bens materiais são categorias valorativas legítimas para mim?

A dimensão da totalidade da didática está na percepção clara das concepções do professor que definem seu papel como docente e, por consequência, as problematizações do seu fazer: ensinar conteúdos; socializar os alunos; formar para o mercado de trabalho; domesticar os alunos; emancipar? Seria possível formar para o trabalho e promover a emancipação intelectual e política? Isto, de fato, é importante, é necessário?

Escapar do perigo de uma percepção não fundamentada na Didática na direção de uma percepção crítica passa pela análise dos objetivos, dos saberes, da experiência e da identidade docente construída ao longo do tempo. Decorre do exercício da reflexividade.

Para Libâneo (2002, p. 54) “o cerne da reflexividade está na relação entre o pensar e o fazer, entre o conhecer e o agir”. Ele nos esclarece que a potencialidade reflexiva, é intrínseca ao ser humano:

É a capacidade de pensarmos sobre nossos atos, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a necessidade de utilizar o conhecimento para mudar a realidade, mas também para mudar nossas intenções, nossas representações e o próprio processo de conhecer. (LIBÂNEO, 2002, p. 62)

Tomando este entendimento, a reflexividade se apresenta como meio para se tomar consciência de nossas crenças sobre a docência, construídas enquanto alunos, nossa percepção de profissionalidade adquirida pela experiência, com base no senso comum, para mudá-las criticamente.

O autor difere a reflexividade de cunho neoliberal, que se situa no âmbito do positivismo, do tecnicismo, no qual se considera a realidade pronta e acabada, da reflexividade de cunho crítico, ou seja, de caráter sociocrítico e emancipatório, numa

percepção de realidade social construída. A diferença entre ambas, portanto, é de cunho político, pois “certas características do pensamento reflexivo se mantêm nas concepções tanto à direita como à esquerda” (LIBÂNEO, 2002, p. 62).

Frente à inconsistência das concepções que são escamoteadas de seus sentidos, torna-se necessário explicitar o significado, dado neste texto, à expressão “reflexão didática”, entendida como aquela comprometida com a transformação social, por meio da emancipação que requer a democratização dos bens culturais construídos. A democratização do conhecimento não se concretiza quando apenas uma parcela da população tem acesso ao conhecimento nem quando a maioria tem acesso a algum conhecimento, mas apenas quando todos têm acesso aos conhecimentos necessários à “hominização” e à “humanização”⁶.

O conhecimento muda as crenças, as percepções. Pensar sobre o pôr do sol sabendo-se do movimento de rotação da terra muda nossa percepção do fenômeno. O que exemplifica a necessidade de recorrer às teorias, não como fontes da verdade, mas como possibilidade de maior aproximação à realidade, que é sempre mais complexa do que podemos perceber. Neste sentido, as crenças sobre a didática e o fazer docente construídas como alunos fora do contexto da profissão levam a uma percepção frágil da realidade e da ação docente. Esta percepção pode ser ampliada a partir de uma formação didática consistente.

Na busca de superação da didática herdada de nossas experiências como alunos, pautada pelo senso comum, Almeida (2012, p. 126) descreve parte do processo de formação pedagógica realizado com professores universitários, no qual recorre às teorias:

[...] buscou-se trabalhar com base nas concepções prévias de cada um dos participantes, segundo o entendimento de que, com os embates coletivos e as análises das práticas feitas à luz de novas teorias, se podia chegar à

⁶ A partir de Pinto (1979, p. 269), toma-se a definição do termo hominização, como sendo o movimento pelo qual o homem se destaca cada vez mais de suas condições primitivas e se aperfeiçoa enquanto animal capaz de dominar a realidade pelo pensamento, com o qual conceitua a realidade, e pelos instrumentos com os quais observa e modifica o mundo material à sua volta. Assim, hominizar-se é a condição de homem, que produz cultura e por ela é produzido. Já humanização, como esclarece Cortella (2002, p. 43), “é um conceito ético que indica o processo de criar condições de vida mais dignas para as pessoas como um todo”.

superação das crenças anteriores estabelecidas e à construção de novos referenciais teórico-prático. (ALMEIDA, 2012, p. 126)

Neste sentido, a Didática não prescreve o fazer docente, não é aplicacionista, mas fornece meios para sua reflexão. Pimenta (2010, p. 20) afirma que

[...] o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. (PIMENTA, 2010, p. 20)

Este entendimento de Didática, ainda segundo Pimenta (2010), considera o professor como figura fundamental, uma vez que ele deve buscar uma análise crítica da realidade para articulá-la aos seus objetivos educativos que se reformulam conforme o contexto específico de seu trabalho.

A condição do humano é por vezes referenciada por determinantes culturais, econômicos e sociais inseridos nos espaços educativos institucionais pela própria condição do trabalho com pessoas numa sociedade desigual. Refletir, neste contexto sobre estratégias de ensino, compreende afirmar que as técnicas de ensino não sintetizam ou sinonimizam a Didática, mas fazem parte dela, é uma escolha que se pretende crítica e que só terá sentido e completude no ato educativo promovido na relação professor e aluno.

É necessário pensar sobre: por que ensino desta maneira a estes alunos e alunas? Quais os objetivos estou tentando alcançar? O que me leva a agir desta forma? Como nos explica Libâneo (2002), o saber que acompanha a ação docente decorre também de teorias subjetivas, que segundo Pimenta (2010) podem ser nutridas pela “cultura objetiva”, ou seja, pelas teorias.

Considerando-se a responsabilidade profissional do docente, tendo-se em conta a complexidade da ação pedagógica, a reflexividade torna-se um aspecto inerente à profissão. Mas Pimenta (2010, p. 21-22) aponta limites que se colocam à reflexão crítica dos professores, dos quais destacamos:

[...] quais as condições que a escola pública oferece para espaços de reflexão coletiva? É possível criar e desenvolver uma cultura de análise

nas escolas cujo corpo docente é rotativo? Que interesse os sistemas públicos que adotam políticas com práticas autoritárias e de desqualificação do corpo docente têm em investir na valorização e desenvolvimento profissional dos professores? [...] quais as possibilidades efetivas de o professor pesquisar a prática? Quais são os aportes teóricos e metodológicos necessários para que ele domine isso? A análise da prática está sendo realizada para além de si, criticamente, com critérios externos de validade do conhecimento produzido? (PIMENTA, 2010, p. 21 e 22)

Refletir sobre tais limitações, problematizando os contextos educativos e, ainda, acerca de todas as questões que foram enunciadas no desenvolvimento deste texto, já se constitui em uma forma de buscar perceber criticamente a realidade das instituições educativas e engendrar as mudanças necessárias.

Dessa forma, as teorias Pedagógicas e a reflexão didática se apresentam como possibilidades para transformar a didática do senso comum, internalizada como aluno, em didática crítica.

Considerações finais

A docência é uma prática social complexa, exige conhecimento especializado para tomada de decisões em situações não previstas, uma vez que se realiza entre pessoas, não se caracterizando como uma atividade técnica, embora a técnica se constitua em um dos conhecimentos necessários à sua execução. Exige domínio dos conhecimentos das áreas específicas de ensino, tanto nas instituições de educação superior que devem formar profissionais cidadãos, como nas de educação básica, se entendermos que a função da escola é a democratização do conhecimento por meio da aprendizagem dos alunos, entendida como forma de mudança nas percepções acerca do mundo. Isto se dá em um contexto concreto específico, daí a importância de se considerar os determinantes sociais, econômicos e culturais. É uma atividade política, busca intervir de forma a mudar as percepções de pessoas acerca do mundo, contribuindo para a construção de uma determinada sociedade. Caracteriza-se como profissão ao exigir conhecimentos especializados de alto nível, técnicos, políticos e científicos.

O ensino não é neutro, a didática (seja ela qual for) não é neutra. As opções docentes expressam o compromisso social e político do professor, e da instituição, que se

materializa nas opções dos docentes. Nesta perspectiva, estudar os temas clássicos da didática, processo ensino-aprendizagem, objetivos, conteúdos, métodos e avaliação, numa postura crítica, pode constituir-se numa estratégia para redefinição de uma ação docente crítica.

A prática exercida pelo professor expressa sua cultura subjetiva alimentada pela cultura objetiva, o que nem sempre é percebido conscientemente. A reflexividade significa o processo de tornar consciente a ação e seus intervenientes, ou seja, como e porque se age de certa forma, ou, pensar sobre o que se faz. Ou ainda, o que pretendemos na ação didática desenvolvida com as pessoas que educamos nas instituições educacionais, os alunos e alunas.

A Didática é uma lente multifocal que nos ajuda a olhar a prática docente e o sentido de ensinar, a sair da zona de conforto das práticas pedagógicas generalistas e a conceber novas relações com o saber. Ela nos aproxima da prática vivida e favorece a invenção e a criação de novos fazeres.

Para uma reflexão crítica, há a necessidade de se recorrer às teorias educacionais, à Pedagogia, que nos fornecem perspectivas de análises da realidade educativa e não respostas aos nossos problemas cotidianos. Estas, nós mesmos precisaremos buscar, tendo clareza das finalidades de nosso trabalho e buscando meios para conseguir atingi-los, sem nunca nos considerarmos satisfeitos com os resultados obtidos.

Referências

ALMEIDA, M. I. *Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais*. São Paulo, Cortez. 2012.

BOURDIEU, P. Pierre Bourdieu: sociologia. ORTIZ, R. (org.). *Grandes cientistas sociais*. São Paulo: Ática, 1983.

CANDAU, V. M. A didática e a formação de educadores: da exaltação à negação: a busca da relevância. In CANDAU, V. M. (org.). *Didática em questão*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1984.

CANDAU, V. M. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. In CANDAU, V. M. (org.). *Rumo a uma nova Didática*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1988.

CORTELLA, M. S. *A Escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002.

CUNHA, M. I. Sala de aula: espaço de inovações e formação docente. In ENRICONE, D., GRILLO, M. (orgs.) *Educação superior: Vivências e visão de futuro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

FREIRE, P. Papel da educação na humanização. *Rev. da FAEEBA*, Salvador, nº 7, jan/junho, 1997, p. 9-32.

FRIGOTTO, G. *Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas*. Trab. educ. saúde, Rio de Janeiro, v. 7, supl., 2009, p. 67-82. Disponível em < <http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em 29/07/2013.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

LIBÂNEO, J. C. Didática: objeto de estudo, conceitos fundantes e derivações para o campo investigativo e profissional. In *XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*, UNICAMP – Campinas: Junqueira & Marin Editores, Livro 3 - p. 34-48, 2012.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-80

LIBÂNEO, J. C. O campo teórico e profissional da didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. (orgs.). *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo: Edições Loyola, 2010. p. 43-73.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, Jun, 1999. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em 17/02/2015.

NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA, 2009.

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*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. Epistemologia da prática ressignificando a Didática. In FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (orgs.). *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 2010, p. 15-41.

PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C. (coords.). *A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo*. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Vários autores. São Paulo: FEUSP, 2014. (Relatório Técnico - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador - GEPEFE).

PINTO, Á. V. *Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1979.

SACRISTÁN, J. G. *Poderes instáveis em educação*. Porto alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*. n. 13 Jan/Fev/Mar/Abr, 2000.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez.2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

ABSTRACT

This article points out the devaluation/negation pedagogical knowledge has suffered in teachers' education processes in different levels of the Brazilian education. Furthermore, the text also discusses the insufficiency of common sense knowledge about the teaching profession, which is structured during the experiences the future teacher has while still in pre-service education. The inferred analysis stresses the importance of Didactics in the formation of teachers. This field of knowledge is qualified as critical thinking aiming at historical, sociological and political aspects of the pedagogical action, which are made explicit in the teacher-student relationship, and in the teaching-learning process, guided by a perspective of emancipated citizen formation. This text also reassures the possibilities of forming teachers using pedagogical reflection, as long as it favors the apprehension of specialized knowledge that characterizes the teaching profession, enlightened by theoretical-practical principles of Critical Didactics.

KEYWORDS: *Critical Didactics. Critical Reflexivity. Teaching Profession.*

Envio: abril/2015

Aceito para publicação: abril/2015