



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

A DIDÁTICA CRÍTICA COMO INSTRUMENTO DE HUMANIZAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE OS (DES)CAMINHOS DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

Francisco Thiago Chaves de Oliveira – PPGE-Uece
Elisangela André da Silva Costa – PPGE-Uece/Unilab
Elcimar Simão Martins – PPGE-Uece/Unilab
Maria Marina Dias Cavalcante - UECE
Maria Julieta Fai Serpa e Sales - UECE
Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria - UFAC

RESUMO

O presente estudo emergiu de uma experiência formativa desenvolvida no contexto do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará voltada ao debate sobre a Didática na América Latina. O painel articula experiências e olhares de diferentes instituições do Brasil e do Chile, com o objetivo de compreender, a partir da Didática Crítica, as relações que se estabelecem entre (des)humanização, formação de professores e exercício profissional docente no contexto educacional contemporâneo. O primeiro trabalho, intitulado “A Didática Crítica no percurso formativo de pós-graduandos em Educação no Ceará”, objetivou compreender avanços e desafios do desenvolvimento da Didática Crítica presentes nas trajetórias formativas e profissionais de pós-graduandos em educação. O segundo trabalho, que tem como título “A materialidade da experiência de formação em Didática Crítica: o planejamento em foco”, discutiu possibilidades para o desenvolvimento da Didática Crítica nas trajetórias formativas e profissionais de pós-graduandos em educação. O terceiro trabalho, denominado “A Didática Histórico-Crítica e a necessária formação da consciência pedagógica do professor” refletiu sobre os principais resultados de uma pesquisa que se desenvolveu no âmbito dos estudos realizados na Disciplina de Didática nos cursos de licenciaturas, considerando a necessidade imperativa da consciência pedagógica do professor. Os resultados apontam: i) elementos comuns, associados ao avanço do neoliberalismo nas políticas educacionais, tensionando de forma importante os compromissos formativos da escola e do trabalho docente; ii) elementos específicos que dizem respeito às trajetórias históricas e às marcas identitárias dos diferentes contextos que materializam dialeticamente ações de adesão e resistência às mencionadas políticas.

Palavras-chave: Didática Crítica, Formação e Trabalho Docente, Humanização.

A DIDÁTICA CRÍTICA NO PERCURSO FORMATIVO DE PÓS-GRADUANDOS EM EDUCAÇÃO NO CEARÁ

Francisco Thiago Chaves de Oliveira – PPGE-Uece
Elisangela André da Silva Costa – PPGE-Uece/Unilab
Bruno Miranda de Freitas - PPGE-Uece
Elcimar Simão Martins – PPGE-Uece/Unilab

RESUMO

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do componente curricular Didática na América Latina, de caráter internacional – ministrado por docentes da Universidade do Chile e da Universidade Federal do Acre – no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Ceará (UECE). A investigação teve como objetivo compreender avanços e desafios do desenvolvimento da Didática Crítica presentes nas trajetórias formativas e profissionais de pós-graduandos em educação. A pesquisa, de abordagem qualitativa, contou com a participação de cinco sujeitos que responderam a um questionário composto por questões abertas. O conjunto dos relatos revela que os pós-graduandos consideram a Didática Crítica essencial para a construção de uma prática pedagógica reflexiva e transformadora. Os participantes destacaram a relevância de abordagens críticas na educação, enfatizando que essa perspectiva contribui para o desenvolvimento de um olhar mais analítico e questionador sobre o sistema educacional e suas práticas. Além disso, a disciplina promoveu um ambiente de debate e reflexão, encorajando pós-graduandos/docentes a adotar práticas educativas que promovam a equidade e a justiça social. Os resultados indicam que a Didática Crítica ajuda a reconhecer a importância de uma abordagem pedagógica que vai além da mera transmissão de conhecimento, enfocando a formação integral dos estudantes e a promoção de uma educação crítica e emancipadora. Conclui-se que o citado componente curricular é crucial para a formação de docentes capazes de atuar como agentes de mudança no contexto educacional, refletindo suas práticas e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras-chave: Didática Crítica, Formação, Pedagogia.

INTRODUÇÃO

O Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (Ppge-Uece), contexto de onde emerge a presente investigação, tem a formação de professores como área de concentração, abordada por seis diferentes linhas, dentre as quais destacamos a que se debruça sobre “Didática, Saberes Docentes e Práticas Pedagógicas”. Os estudos e pesquisas desenvolvidos nesse espaço tomam como importantes referências a Pedagogia como Ciência da Educação e a Didática como parte dessa Ciência que investiga os limites e possibilidades, tensões, desafios e contradições presentes nos processos de ensino e aprendizagem.

Ao longo das últimas décadas, temos vivenciado transformações sociais intensas, originadas pelo neoliberalismo, e que afetam de maneira significativa as vidas e as identidades dos sujeitos e das instituições. Quando projetamos essa reflexão sobre a escola, verificamos que seus compromissos políticos e pedagógicos vêm se alinhando, de forma cada vez mais explícita, às demandas do mercado. Tal alinhamento se dá através da articulação de estratégias múltiplas que visam a regulação e o controle do trabalho educativo, como as reformas curriculares na educação básica e superior e as avaliações de larga escala. Juntas, essas estratégias fornecem indicadores que anunciam, por meio de veículos diversos de comunicação, a capacidade de resposta dos educadores e educandos à perspectiva formativa proposta pelos reformadores, traduzidas nos ideais de eficiência e eficácia, numa lógica empresarial e assentada numa perspectiva instrumental de Didática.

Para compreender as complexas relações estabelecidas entre projetos de sociedade e projetos de educação, vem sendo constituída por diferentes educadores uma abordagem problematizadora do fenômeno educativo, assentada na compreensão da Educação como uma prática social atravessada por diferentes determinantes e projetos de sociedade, fato que demanda a compreensão das finalidades estabelecidas para os processos de formação. Contudo, tal perspectiva se constitui como um movimento contra hegemônico e seu desenvolvimento nos contextos formativos é, ao mesmo tempo, uma necessidade e um desafio.

A partir do exposto, foi elaborado o presente estudo que objetiva compreender avanços e desafios do desenvolvimento da Didática Crítica presentes nas trajetórias formativas e profissionais de pós-graduandos em educação. Teve como lócus o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará e, como sujeitos, mestrandos e doutorandos matriculados no componente curricular Didática Crítica na América Latina, ofertado no ano de 2024. Foi utilizada como estratégia de aproximação com a realidade a aplicação de questionário composto por questões abertas. A análise de conteúdo que emergiu desse processo foi realizada a partir dos contributos de Bardin (2020).

METODOLOGIA

A produção de dados para esta pesquisa qualitativa foi realizada mediante a aplicação de questionário composto por questões abertas junto a estudantes que participaram da disciplina Didática Crítica no PPGE-UECE. Essa abordagem foi escolhida devido à sua

capacidade de fornecer informações detalhadas e subjetivas sobre a experiência dos estudantes com a disciplina.

Os questionários foram aplicados ao final do curso de Didática Crítica, através de uma plataforma que garantiu a confidencialidade das identidades dos sujeitos. A análise foi realizada por meio da leitura e codificação das respostas, seguida de uma síntese dos resultados, de acordo com as três fases dos princípios metodológicos da análise de conteúdo, a saber: i) pré-análise; ii) exploração do material; iii) tratamento dos resultados, ou seja, a inferência e a interpretação (Bardin, 2020). Com isso, foi possível compreender criticamente o que foi explícito, mas também o implícito nos discursos dos sujeitos.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Didática Crítica, emergente na década de 1980 no Brasil, representa uma abordagem pedagógica inovadora que desafia as práticas educacionais tradicionais e tecnicistas predominantes até então. Inspirada pelas teorias do materialismo histórico-dialético, esta perspectiva crítica busca repensar a educação como um meio de emancipação e transformação social. Através desta reflexão crítica, os educadores podem identificar e desafiar as injustiças e desigualdades, trabalhando ativamente para criar um ambiente educativo mais justo e equitativo.

A Didática Crítica, portanto, não se limita ao espaço de uma sala de aula, mas se expande para uma compreensão mais ampla da educação como um ato político e transformador, valorizando uma “[...] perspectiva de superação das análises reprodutivistas, sem negar o caráter ideológico da educação, mas compreendendo-a como um espaço de contradições” (Pimenta, 2023, p. 21).

A implementação dos estudos da Didática Crítica visa fomentar processos de transformação da realidade social. Ao desenvolver a capacidade crítica dos professores, esta abordagem prepara-os para colaborar efetivamente na construção de uma sociedade mais justa e democrática (Libâneo, 2023). Através de práticas pedagógicas que promovem a participação ativa, a reflexão crítica e o diálogo, a Didática Crítica incentiva tanto educadores quanto estudantes a se tornarem agentes de mudança. Assim, ao abraçar essa abordagem, a educação se torna uma ferramenta poderosa para a emancipação social e a luta contra a opressão e a desigualdade.

Além disso, a Didática Crítica enfatiza a integração entre teoria e prática na formação docente. Ao estudar os objetivos, métodos e conteúdos do ensino, bem como as condições

materiais e sociais que afetam a aprendizagem, os professores são formados com sólida base teórica capaz de orientar os processos de planejamento e implementação de práticas pedagógicas problematizadoras, dialógicas e emancipatórias (Faria; Saviani, 2023). Este processo envolve não apenas uma compreensão dos conteúdos curriculares, mas também a habilidade de adaptar e inovar métodos de ensino para atender, de maneira eticamente situada, às necessidades diversas dos alunos. A Didática Crítica, portanto, prepara os professores para serem agentes de mudança dentro e fora da sala de aula.

A importância desta disciplina na formação de professores reside na sua capacidade de fomentar um ensino mais democrático e participativo. Ao promover a reflexão crítica e o diálogo, esta abordagem incentiva os professores a criar ambientes de aprendizagem inclusivos e colaborativos, onde todos os estudantes têm a oportunidade de se expressar e participar ativamente. Isso não só enriquece a experiência educativa, mas também contribui para a formação de uma sociedade mais democrática e consciente.

Pimenta (2019) é uma das principais teóricas da Didática Crítica no Brasil e suas contribuições têm sido fundamentais para a formação de professores e a transformação das práticas pedagógicas. A autora enfatiza a importância da Pedagogia como Ciência, que permite problematizar as finalidades da Educação como prática social, sinalizando a necessidade de superação da perspectiva instrumental da Didática que se assenta na mera transmissão de conhecimento. A pesquisadora defende que o ensino deve ser um processo dinâmico e reflexivo, que demanda dos professores a capacidade de compreender e atuar sobre as realidades sociais em que estão inseridos. Desse modo, reafirma a necessidade de formação docente que desenvolva continuamente a consciência crítica e que compreenda os professores como intelectuais portadores e produtores de conhecimentos.

Pimenta (2023) propõe que a formação docente deve incluir uma análise crítica das condições sociais, econômicas e culturais que influenciam a educação, bem como a aplicação prática dessas análises nas salas de aula. Nas reflexões da autora, há a defesa de que os professores na medida em que desenvolvem uma consciência crítica, se prepararam para questionar e desafiar as estruturas de poder e dominação que permeiam o sistema educacional. Dessa forma, a abordagem da Didática Crítica propõe uma educação que não apenas informa, mas também transforma, capacitando os professores e seus alunos a serem participantes ativos na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Compreendemos que a educação pública emancipadora é fundamental para empoderar os alunos, seus professores, suas escolas públicas e suas famílias, superando as desigualdades e promovendo a igualdade (Libâneo, 2023).

Diante do exposto, é premente a necessidade de nos opormos, enquanto educadores, à transformação do direito à educação em mercadoria, em bem individual de consumo, como vem sendo praticada pelas corporações financeiras que se enraizam no estado brasileiro. Este pensamento pode ser bem observado em Faria (2022), quando anuncia a importância da escola para garantir o efetivo acesso à educação aos filhos da classe trabalhadora, levando-os, por meio do saber sistematizado, à possibilidade de transformar suas condições de vida.

A partir das reflexões trazidas por Faria (2022), podemos visualizar os projetos de sociedade presentes nos projetos de educação e somos convidados permanentemente a problematizar os compromissos formativos estabelecidos pelos sistemas de ensino, no sentido de desvelar a favor de quem e de que os processos de formação se desenvolvem.

Estudos pioneiros de autores como Libâneo (1984) destacam a necessidade de formar professores que possam entender e integrar os contributos das teorias pedagógicas à sua práxis docente de maneira reflexiva e crítica. A Didática Crítica busca desenvolver nos educadores uma consciência sobre as influências sociais, econômicas e culturais que moldam o ambiente educacional. Outro aspecto abordado pelo autor é a necessidade de métodos de ensino que sejam flexíveis e adaptáveis às realidades diversas dos estudantes. A Didática Crítica sugere que o ato pedagógico deve estar subordinado aos conteúdos e às necessidades dos alunos (Libâneo, 1984).

Estudos contemporâneos continuam a explorar essa ideia, destacando a importância de uma pedagogia que valorize a diversidade e promova a inclusão, Libâneo e Freitas (2019a, 2019b, 2022). A formação de professores, portanto, deve preparar os educadores para utilizarem uma variedade de metodologias que atendam às demandas específicas de seus contextos escolares.

Um dos principais obstáculos é a resistência às mudanças nas práticas educacionais tradicionais. Muitos programas de formação de professores ainda estão enraizados em abordagens tecnicistas, o que dificulta a adoção de uma Pedagogia Crítica. Centros de referências, como o PPGE-UECE dão os passos mais consolidados para essa mudança, ainda tímida no contexto educacional mais amplo. Além disso, há desafios relacionados à formação dos formadores, que precisam estar adequadamente preparados para ensinar a partir de uma perspectiva crítica. Assim, longe de uma perspectiva individual, a superação desses desafios requer um compromisso institucional e uma mudança nas políticas educacionais que sustentem a formação docente. É necessário, portanto, questionar as práticas educacionais dominantes, identificando e desafiando as influências sociais, culturais e políticas que afetam o processo de ensino-aprendizado.

De acordo com Araya (2018, p. 15): “El desafío de dotar de nuevos sentidos a la didáctica no puede cumplirse sin desnaturalizar la comprensión hegemónica del fenómeno educativo”. O autor adverte sobre a importância de considerarmos os contextos históricos em que o cenário educacional e pedagógico se desenvolvem, com suas marcas, que vão desde a racionalidade técnica à racionalidade crítica. Ainda segundo Araya (2018, p. 15), a polivalência da educação, de acordo com as ideias freireanas: “[...] demanda esta comprensión relacional de la discusión en torno a la didáctica. De otra suerte, las posibles reformulaciones pueden ser simples revisiones que sigan albergando, sin saberlo, la lógica fragmentadora de la razón instrumental de la modernidad”.

Ao compreender como as estruturas sociais e políticas afetam a forma como os estudantes aprendem, os professores podem desenvolver estratégias para superar essas barreiras e promover a igualdade de oportunidades para seus discentes. Isso inclui a criação de ambientes de aprendizado que valorizem a diversidade cultural e social, e que promovam a participação ativa dos alunos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A formação de professores que inclui a Didática Crítica pode ajudar no desenvolvimento a capacidade de comunicação entre professores e estudantes, facilitando o entendimento das necessidades específicas desses sujeitos, motivando-os e engajando-os no processo de aprendizado. Esse é um importante desafio a ser considerado no contexto contemporâneo, cada vez mais marcado pela lógica instrumental de busca rápida por resultados através de processos que tornam mecânica e acrítica a formação na educação básica.

Para entender melhor como os professores abordam essa questão, realizamos uma análise de conteúdo baseada nas respostas de 5 participantes, estudantes de pós-graduação com atuação na docência em diferentes disciplinas e níveis de ensino.

Quando indagados acerca dos saberes e fazeres demandados dos professores brasileiros no atual contexto, os sujeitos, em sua totalidade, indicaram a forte presença de questões relacionadas às mudanças sociais e tecnológicas, articuladas à presença da lógica neoliberal que afeta negativamente as configurações do trabalho docente, precarizando-o.

Hodiernamente, o atual cenário relacionado à educação é visto de forma preocupante, uma vez que os novos saberes e fazeres do professor se encontram engessados, estacionados na contramão da estrada do conhecimento. O professor



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

não consegue estudar, pensar, refletir, pois uma extensa carga horária lhe suga todo o tempo possível, sem contar que esse professor precisa ser polivalente com as novas modalidades de ensino em vigor no Brasil (Emancipação).

Em vez de focar apenas na transmissão de conhecimentos técnicos e na preparação para o mercado de trabalho, a Didática Crítica enfatiza a importância de desenvolver um entendimento profundo das condições sociais, políticas e econômicas que moldam a realidade dos estudantes e professores (Pimenta, 2023; Libâneo, 2023).

Esta abordagem pedagógica promove a reflexão sobre as próprias práticas educativas e incentiva os professores a questionarem as estruturas e relações de poder presentes no ambiente escolar e na sociedade em geral.

Na sequência, solicitamos aos sujeitos que indicassem o modo como as demandas cotidianas impactam o trabalho docente. O conjunto de sujeitos indicou a precarização do trabalho docente. Destacamos, aqui, as reflexões trazidas por Autonomia:

Com a apologia à meritocracia, premiação e castigos, cada vez mais esvaziam-se de conteúdos as escolas e as formações contínuas; e, com a aceitação da BNC formação uma lógica ainda mais perversa será implantada nos cursos de formação inicial de professores. (Autonomia)

O excerto nos leva a refletir sobre o atual contexto de mudanças no cenário educacional, marcada pela redução das obrigações do estado com a sociedade, marcado por precarização, instabilidade e vulnerabilidade docentes (Pimenta, 2023).

Quando foram convidados a apontar como as questões relacionadas à Didática são trabalhadas em seus contextos formativos e de atuação profissional, os participantes assim refletiram:

São abordadas de diversas maneiras em contextos formativos e profissionais. Isso pode incluir estudos teóricos sobre métodos de ensino, práticas de sala de aula, desenvolvimento de materiais educacionais e reflexões sobre a eficácia do ensino e da aprendizagem. (Práxis)

A didática é, na maioria das vezes, imposta, indicada, direcionada ao professor como uma espécie de receita pronta, vinda em manuais preparados sem a participação do docente, se consolidando como uma técnica pronta para se aplicar. (Emancipação)

Os sujeitos apresentaram perspectivas distintas que traduzem o histórico embate entre a Didática Instrumental e o conjunto de abordagens que constituem a Didática Crítica (Pimenta, 2023). Dando sequência aos questionamentos, solicitamos aos sujeitos que expressassem o que compreendiam por Didática Crítica. Segundo um deles,

A Didática Crítica extrapola os modelos didáticos centrados no binômio ensino - aprendizagem ou professor - aluno - conhecimento e situa os processos de ensino e formação de professores sócio historicamente, com uma mirada emancipatória do

sujeito que, consciente das formas de opressão às quais está submetido, luta pela sua superação e pela transformação das estruturas opressoras (Humanização)

Tal elaboração nos remete à ideia de emancipação, transformação social, reflexão, autonomia e humanização (Faria; Saviani, 2023). Finalizamos, convidando os sujeitos a apontarem como a Didática Crítica pode colaborar no processo de compreensão e de tomada de decisões, por parte dos professores, diante das demandas da escola. Suas respostas convergem para os contributos trazidos pela atitude reflexiva e problematizadora da realidade, articulando teoria e prática na perspectiva da práxis docente. Destacamos a reflexão abaixo:

A Didática Crítica pode colaborar significativamente no processo de compreensão e tomada de decisões dos professores diante das demandas da escola, oferecendo um quadro teórico e prático que promove uma abordagem reflexiva, inclusiva e transformadora da prática educativa (Crítica)

Compreendemos que a Didática Crítica precisa se deslocar do centro acadêmico de pós-graduações e chegar às licenciaturas em Pedagogia. Isso significa que a formação de professores deve ser mais inclusiva e envolver a Didática Crítica desde o início da formação, garantindo que os futuros professores estejam preparados para enfrentar os desafios atuais da educação (Faria; Saviani, 2023).

A Didática Crítica é fundamental para a formação de um novo professor que possa lidar com as complexidades da educação atual, pois fornece possibilidades para que docentes possam analisar e transformar as práticas educacionais, deixando-as mais e inclusivas.

Os cinco sujeitos participantes destacaram a importância da Didática Crítica na formação dos professores. Eles acreditam que essa abordagem ajuda os professores a desenvolverem uma compreensão mais profunda e crítica do mundo ao seu redor, tornando-os mais engajados e conscientes de suas responsabilidades sociais. Essa afirmação é corroborada por autores como Faria (2022), que destaca a importância da didática crítica na formação de professores críticos e reflexivos.

No entanto, os professores também mencionaram desafios na implementação da didática crítica. Eles citaram a resistência de alguns pais e gestores escolares (principalmente no setor privado e no setor público, onde fundações empresariais possuem grande apelo) que podem ver a abordagem como “politicamente carregada”. Além disso, os professores também mencionaram a falta de recursos e materiais didáticos adequados, bem como a necessidade de desenvolver habilidades específicas para a aplicação da didática crítica.

Os professores que tiveram sucesso na implementação da didática crítica compartilharam algumas estratégias, como a importância de envolver os alunos em discussões

abertas e debates sobre temas relevantes, bem como a necessidade de adaptar os conteúdos e atividades às realidades e experiências dos discentes.

Os professores enfatizaram a importância do PPGE-UECE como um centro de excelência na formação de docentes. Eles mencionaram que a instituição realiza um evento pedagógico para receber os novos professores concursados, reforçando seu compromisso com a formação continuada e o desenvolvimento profissional. Os participantes demonstraram ainda um entendimento profundo da importância de reformular a Pedagogia como ciência, atualizando seus estudos e pesquisas.

Essa visão corrobora com os argumentos apresentados por autores como Libâneo (2023), Pimenta (2023), Faria (2022) e Araya (2018), que destacam a necessidade de uma Pedagogia crítica e transformadora, capaz de empoderar professores e alunos. Além disso, a valorização do PPGE da UECE como referência na formação docente reforça a importância de investir em programas de pós-graduação de qualidade para impulsionar mudanças significativas na educação.

A participação dos professores é fundamental para que o debate sobre a Didática Crítica seja mais eficaz. Eles devem estar envolvidos no processo de discussão e reflexão sobre as práticas educacionais, pois são os principais responsáveis pela implementação das mudanças. Além disso, a participação dos professores pode ajudar a garantir que as mudanças sejam mais sustentáveis e que os resultados sejam mais significativos.

A transformação das práticas educacionais é um passo crucial para a implementação da Didática Crítica. Isso significa que as práticas educacionais devem ser revistas e adaptadas para que sejam mais inclusivas, mais eficazes e mais respeitosas com os alunos. A Didática Crítica pode ajudar a garantir que as práticas educacionais sejam mais focadas nos alunos e mais comprometidas com a melhoria da educação.

No entanto, a implementação da Didática Crítica também requer mudanças nos processos de formação dos professores e nos padrões de avaliação. É necessário que os professores sejam capacitados para lidar com as novas práticas educacionais e que as avaliações sejam mais focadas nos resultados dos alunos. A formação dos professores também deve incluir a discussão sobre as práticas educacionais.

É fundamental que os educadores e professores sejam motivados a mudar as práticas educacionais e a se envolverem no debate sobre a Didática Crítica. Isso significa que eles devem ser conscientizados sobre a importância da transformação das práticas educacionais e da necessidade de se adaptarem às mudanças sociais e educacionais. A mudança não pode ser apenas acadêmica, mas sim prática e envolve a transformação das práticas educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação da Didática Crítica na formação de professores enfrenta vários desafios significativos. Um dos principais obstáculos é a resistência às mudanças nas práticas educacionais tradicionais. Muitos programas de formação de professores ainda estão enraizados em abordagens tecnicistas e transmissíveis, que priorizam a memorização e a padronização em detrimento do pensamento crítico e reflexivo. Essa resistência pode ser atribuída a uma inércia institucional e à falta de preparação dos educadores que estão acostumados a métodos convencionais. Mudanças profundas na metodologia e na filosofia de ensino requerem tempo, empenho e, muitas vezes, uma reformulação completa das práticas estabelecidas, o que pode gerar resistência por parte dos docentes quanto dos gestores educacionais.

Além disso, a formação de professores com enfoque crítico exige um corpo docente que esteja não apenas familiarizado com as teorias críticas, mas também comprometido com a sua aplicação prática. A falta de formação adequada e contínua para os formadores de professores pode limitar a eficácia da Didática Crítica. Muitos educadores em cursos de formação de professores podem não ter tido experiências significativas com pedagogias críticas em sua própria formação, o que dificulta a transmissão desses conceitos de maneira eficaz. Sem uma base sólida em teorias críticas e sem exemplos práticos de como aplicá-las, os futuros professores podem encontrar dificuldades em adotar e implementar essas abordagens em suas próprias salas de aula.

A resistência não se limita aos professores e gestores, mas também pode ser encontrada entre os próprios alunos e suas famílias, que muitas vezes esperam uma educação mais tradicional. A transição para uma abordagem crítica pode ser vista com desconfiança ou incompreensão por aqueles acostumados com métodos de ensino convencionais. Esse desafio cultural pode ser um impedimento significativo, exigindo um esforço concertado para sensibilizar todas as partes envolvidas sobre os benefícios de uma educação que promove a reflexão crítica e a transformação social.

Apesar dos desafios, existem diversas oportunidades para melhorar a formação de professores com enfoque crítico. Uma das principais oportunidades é a crescente valorização da educação como ferramenta de transformação social. Há um reconhecimento de que os professores precisam ser mais do que transmissores de conhecimento; eles devem ser facilitadores do pensamento crítico e agentes de mudança social. Essa compreensão pode



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

impulsionar reformas nos programas de formação de professores, incentivando a inclusão de abordagens críticas e reflexivas. A valorização da educação crítica está associada à crescente demanda por uma educação que responda às complexas necessidades de uma sociedade em transformação, promovendo a equidade e a justiça social.

A revisão dos currículos dos cursos de formação de professores também representa uma oportunidade importante. Ao flexibilizar os currículos para incluir disciplinas e conteúdos que promovam o pensamento crítico e a análise reflexiva, as instituições de ensino podem preparar melhor os futuros professores para enfrentar os desafios de suas práticas pedagógicas. Além disso, currículos que integrem estudos de casos reais e experiências de campo podem proporcionar uma formação mais contextualizada e prática, essencial para a Didática Crítica. A revisão curricular pode garantir que os conteúdos abordem tanto a teoria quanto a prática de forma integrada.

A crescente globalização e a interconectividade mundial também oferecem oportunidades únicas para a formação de professores com enfoque crítico. A troca de experiências e conhecimentos em nível internacional (como nosso caso desta disciplina com a relação Brasil-Chile) pode enriquecer a formação dos professores, expondo-os a diferentes perspectivas e práticas educacionais. Programas de intercâmbio, conferências internacionais e colaborações transnacionais podem proporcionar aos educadores uma visão mais ampla das questões educacionais e sociais, fortalecendo sua capacidade de implementar a Didática Crítica de maneira eficaz.

Finalmente, a conscientização crescente sobre a importância do desenvolvimento profissional contínuo oferece uma oportunidade para consolidar a Didática Crítica na formação de professores. Programas de formação contínua que enfoquem a reflexão crítica e a atualização pedagógica podem garantir que os professores mantenham suas práticas pedagógicas alinhadas com os princípios da Didática Crítica ao longo de suas carreiras. Investir no desenvolvimento profissional contínuo ajuda a criar uma cultura de aprendizagem constante e de inovação pedagógica, essencial para enfrentar os desafios educacionais contemporâneos.

Embora a implementação da Didática Crítica na formação de professores enfrente desafios significativos, existem várias oportunidades que podem ser exploradas para melhorar essa formação. Ao reconhecer e valorizar a educação como um meio de transformação social, utilizar tecnologias educacionais de maneira eficaz e promover colaborações entre diversas entidades, é possível avançar significativamente na preparação de professores comprometidos com a justiça social e a equidade.

REFERÊNCIAS

ARAYA, R. B. Resignificar la didáctica: colonialidad y desnaturalización del acto didáctico en la perspectiva de una didáctica de sujeto. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, [S. l.], v. 9, n. 17, p. 9–39, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/728>. Acesso em: 16 jun. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 5. ed. rev. e atual. São Paulo: 70, 2020.

FARIA, L. R. A. de. **A Didática Histórico-Crítica**: contribuições para o ato educativo. *Perspectiva*, [S. l.], v. 40, n. 3, 2022. DOI: 10.5007/2175-795X.2022.e88370. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/88370>. Acesso em: 16 jun. 2024.

FARIA, L. R. A. de; SAVIANI, D. Didática histórico-crítica: a ascensão do abstrato ao concreto no trabalho educativo. In: LONGAREZI, A. M.; PIMENTA, S. G.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Didática crítica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2023, p. 145-183.

LIBÂNEO, J. C. Da didática crítico-social à didática para o desenvolvimento humano. In: LONGAREZI, A. M.; PIMENTA, S. G.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Didática crítica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2023, p. 50-97.

LIBÂNEO, J. C. Didática e prática histórico-social: uma introdução aos fundamentos do trabalho docente. **Revista da Associação Nacional de Educação** (Ande), São Paulo, n. 8, 1984.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Abstração, generalização e formação de conceitos no processo de ensino-aprendizagem. In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (org.). **Ensino desenvolvimental**: sistema Elkonin-Davíдов-Repkin. Uberlândia: Mercado de Letras; Edufu, 2019a.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Mariane Hedegaard's contribution to developmental didactics and to pedagogical research in the Brazilian context. In: EDWARDS, A.; FLEER, M.; BOTTCHEER, L. (eds.). **Cultural-historical approaches to studying learning and development**. Singapore: Springer, 2019b.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. O experimento didático formativo na perspectiva da teoria do ensino desenvolvimental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, p. 1-19, 2022.

PIMENTA, S. G. As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. In: SILVA, M.; ORLANDO, C.; ZEN, G. (org.). **Didática**: abordagens teóricas contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2019.

PIMENTA, S. G. As ondas críticas da Didática em movimento: resistências ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal (excertos do original publicado em 2019). In: LONGAREZI, A. M.; PIMENTA, S. G.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Didática crítica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2023, p. 17-49.

A MATERIALIDADE DA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO EM DIDÁTICA CRÍTICA: O PLANEJAMENTO EM FOCO

Maria Marina Dias Cavalcante - UECE
Maria Julieta Fai Serpa e Sales - UECE

RESUMO

Este trabalho expôs evidências de uma investigação realizada no contexto de uma disciplina ministrada por docentes da Universidade do Chile e da Universidade Federal do Acre a estudantes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). A experiência teve como enfoque a discussão de possibilidades para o desenvolvimento da Didática Crítica nas trajetórias formativas e profissionais de pós-graduandos em educação. O objetivo geral consistiu em refletir sobre a experiência formativa docente da disciplina na perspectiva do planejamento. Neste sentido, este estudo ancorou-se em uma abordagem qualitativa e teve como método a pesquisa documental, cuja fonte primária para a produção de dados foi o Plano de Ensino e Aprendizagem utilizado pelos professores. O conjunto das análises expressou compreensões de que o documento – Plano de Ensino e Aprendizagem – apresenta a Didática Crítica como aporte essencial para a realização de uma prática humanizadora, destaca a importância de enfoques críticos da educação, e ressalta que essa perspectiva é fundamental para a existência de um olhar questionador sobre o sistema de ensino e suas práticas de planejamento. Além disso, o Plano de Ensino e Aprendizagem da disciplina gerou toda uma ambiência reflexiva, animando os pós-graduandos para uma docência educativa que requeira a humanização direcionada à justiça social. Os resultados indicaram ainda que a Didática Crítica pode contribuir para o reconhecimento de uma abordagem pedagógica descolada da transmissão de conhecimento tradicionalmente usada. Concluiu-se que o Plano de Ensino e Aprendizagem é um instrumento crítico para a formação de professores, capaz de orientá-los como formadores de uma nova ordem social no contexto da contra hegemonia.

Palavras-chave: Experiência de formação docente, Didática Crítica, Plano de Ensino e Aprendizagem.

NOSSO PONTO DE PARTIDA

A inserção deste trabalho no painel intitulado “A didática crítica como instrumento de humanização: reflexões sobre os (des)caminhos da formação e do trabalho docente no contexto contemporâneo” – a ser apresentado no XXII Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) – remete-nos a pensar como se insere a Didática Crítica em tempos de crise, nos caminhos da Pós-Graduação stricto sensu em Educação, seus desafios e perspectivas (Pimenta, 2023).

Tais caminhos convidam-nos também a alimentar a produção científica, dando sentido para o ato do ensinar e do aprender na Pós-Graduação – motivo pelo qual nos propusemos a

um movimento investigativo sobre o planejamento (Libâneo, 2023) de uma disciplina que teve como escopo discutir caminhos para o desenvolvimento da Didática Crítica nas trajetórias formativas e profissionais de pós-graduandos em educação (mestrandos e doutorandos).

Nesse sentido, partimos do pressuposto de que o planejamento ocupa lugar de destaque no componente curricular de Didática e, independentemente de qualquer nível, modalidade e área de ensino, deve estar presente em todo processo de aprendizagem, inclusive em cursos de Pós-Graduação. Entendemos que esse postulado permite destacar nosso estudo no campo de conhecimento da Didática, a partir da sua razão valorativa nos processos de ensino e aprendizagem, quer dizer, a partir de sua dimensão gnosiológica (Faria; Saviani, 2023).

No que diz respeito à dimensão gnosiológica, consideramos que a Didática constitui-se como um campo de conhecimento voltado para o ensinar e o aprender a partir do ato de planejar, articula-se a aspectos teórico-metodológicos e pressupostos político-pedagógicos requeridos na atuação docente em cursos de qualquer modalidade (Licenciatura, Bacharelado, Especialização, Mestrado ou Doutorado, por exemplo), uma vez que estão comprometidos com a aprendizagem de futuros profissionais; outrossim, materializa-se no próprio trabalho didático do professor em sala de aula, inclusive nos cursos de Pós-Graduação – e aqui reside sua dimensão gnosiológica, ou seja, os atos do ensinar e de aprender contendo em si o conhecimento didático intrínseco ao próprio ensino em toda sua complexidade, voltado para a formação humana.

Diante do exposto, ao analisar a realidade e os desafios que permeiam a educação e o campo de formação de professores, por meio do planejamento da disciplina, de seu desenvolvimento e da avaliação que realizamos posteriormente, nosso objetivo geral com este estudo consiste em refletir sobre a experiência formativa docente da disciplina na perspectiva do planejamento.

Quanto à Metodologia, elaboramos uma pesquisa de abordagem qualitativa, consoante o método de pesquisa documental. Destarte, realçamos a importância de uma atitude reflexiva e problematizadora do contexto profissional, de vida e formação, que atribua primazia aos processos de ensino e aprendizagem, como pauta que deve ser continuamente discutida e (re)pensada, em interface com a pesquisa e o conhecimento.

No que se refere à estrutura do texto, após esta seção introdutória, Nosso ponto de partida, apresentamos a metodologia do estudo, Descrição metodológica de nosso estudo, e em seguida, as seções de referencial teórico – Apontamentos teóricos sobre o planejamento –

e de análise – Análise do plano de ensino e aprendizagem –, em que expomos nossos achados a partir do contexto da disciplina, devidamente ancorados no referencial apresentado. Em Reflexões sobre a pesquisa: nosso ponto de chegada, as considerações retratam os desafios e perspectivas para o objeto analisado, a partir da Didática Crítica, com base em evidências encontradas e respondendo ao objetivo proposto.

DESCRIÇÃO METODOLÓGICA DO ESTUDO

A partir de uma disciplina de Didática Crítica ministrada durante o primeiro semestre de 2024 em um Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação de uma universidade pública, elaboramos uma pesquisa de abordagem qualitativa que enveredou pelo método pesquisa documental, a partir do documento Plano de Ensino e Aprendizagem do referido componente curricular.

Os alunos participantes desse componente curricular eram docentes da rede básica e do Ensino Superior matriculados nos cursos de Mestrado e Doutorado do PPGE/UECE. A operacionalização dessa análise envolveu um exame minucioso do Plano de Ensino e Aprendizagem, cuja síntese analítica está disposta na seção Análise do plano de ensino e aprendizagem.

Esta disciplina foi cuidadosamente planejada, de modo que os momentos didáticos – planejamento, execução e avaliação – compuseram uma ciranda dialógica, a qual consolidou um movimento investigativo de ensino com pesquisa, atribuindo primazia ao Plano de Ensino e Aprendizagem, uma vez que percebemos seu potencial contributivo. Vale destacar que o referido Plano teve como aporte textos de autores como Baeza (2017; 2018), Pimenta (2023), Faria e Saviani (2023) e Libâneo (2023).

O termo Plano de Ensino e Aprendizagem foi utilizado em consonância com Luckesi (2023), para quem o ensino configura-se como recurso subsidiário de aprendizagem – motivo pelo qual respaldamo-nos neste autor para subsidiar nossos estudos e discussões acerca do tema planejamento. Outrossim, encontramos no texto de Cavalcante e Oliveira (2017) aporte que corrobora com o pensamento de Luckesi (2023), no que diz respeito à essencialidade do Planejamento enquanto meio de desvelar a realidade, garantir a participação popular e propiciar contínuas reflexões (da comunidade de atores que participam do cenário educacional) – tendo em vista a compreensão.

Com inspiração em Luckesi (2023), ensino e aprendizagem não se dissociam. Esse entendimento diz respeito a uma prática docente devidamente situada, em ambiência teórico-

prática, que promova aos alunos (e a si) seu pleno desenvolvimento – que se formem pelo aprender e de modo contínuo –, o que requer esclarecimento acerca da educação como construtora de humanização, da postura profissional do professor por lidar com seres humanos, da dimensão coletiva como princípio e caminho de busca pela configuração de processos de ensino e aprendizagem que nos ajudem a compreender a necessidade de constituir uma cultura consciente e colaborativa.

Para a materialização da pesquisa documental, fundamentamo-nos no arcabouço de Cellard (2008), com a finalidade de proceder a um exame em profundidade do material em questão, o Plano de Ensino e Aprendizagem da disciplina, que foi concebido coletivamente pelos professores da disciplina (do Chile, do Acre e de Fortaleza) em abordagem crítica para propiciar uma agenda propositiva quanto à Didática Crítica em diálogo com a formação de professores.

Os alunos participantes desse componente curricular eram docentes da rede básica e do Ensino Superior matriculados nos cursos de Mestrado e Doutorado do PPGE/UECE. A operacionalização dessa análise envolverá, portanto, um exame minucioso do Plano de Ensino e Aprendizagem, cuja síntese analítica está disposta na seção Análise do plano de ensino e aprendizagem.

APONTAMENTOS TEÓRICOS SOBRE O PLANEJAMENTO

Como dito anteriormente, nesta seção vamos nos debruçar sobre a categoria Planejamento, com subsídios teóricos que subsidiam o ato de planejar, entendendo que não há neutralidade em sua prática cotidiana e que, por trás de qualquer ação, há um referencial que a fundamenta, mesmo que o professor não tenha consciência desse fato, acreditando que o conhecimento de bases teóricas e práticas do planejamento podem contribuir para o desenvolvimento de posturas coerentes, consistentes, indispensáveis ao processo de ensino e de aprendizagem que almejamos para o nosso aluno (Libâneo, 2023).

Convém destacar que nos identificamos com uma abordagem crítica e emancipatória, que compreende a educação como base para a constituição da humanização (Libâneo, 2023), bem como a concepção do professor como intelectual. Segundo Luckesi (2023, p. 29), nessa direção “importa que nossos atos de planejar, de executar e de avaliar ganhem a dimensão de decisões ao mesmo tempo filosófica, social, política, científica e técnica”.

Implica também ressaltar que, de acordo com tal compreensão, o planejamento corporifica-se em um movimento dialético contextualizado e projetivo que envolve planejar,

executar e avaliar – entrelaçando ensino, pesquisa, subjetividades individuais e coletivas – uma tríade que se configura como unidade didática a servir de base para o alcance de ações-reflexões-ações refletidas e ressignificadas. Acerca do significado de planejamento, Luckesi (2023, p. 30) anuncia:

Em síntese, o planejamento é o ato pelo qual configuramos de maneira filosófica, política, científica e operacional aquilo que desejamos construir com nossa ação; a execução é o ato através do qual realizamos as decisões previamente tomadas; e, finalmente, a avaliação é o ato que nos possibilita a identificação da qualidade dos resultados da ação executada, subsidiando nossas ações, seja para acolher a realidade com a qualidade obtida, seja para subsidiar novas decisões.

O potencial formativo reside justamente na possibilidade de compor uma ciranda tripla (planejamento, execução e avaliação) que dialoguem entre si e reconheçam essas três partes como integrantes de uma tessitura projetiva, que tem em vista o despertar para uma organização interna de cada sujeito que vive em sociedade, no sentido de ter como mote uma formação em caráter dinâmico e contínuo, na condição de compromisso assumido, posto em discussão, devidamente planejado.

Esse fundamento teórico-metodológico é, portanto, o foco que utilizamos como referência em nossa análise no presente texto. Ou, em outras palavras: o que representa para o professor e para o aluno criarem processos de planejamento, em que os dois, ao mesmo tempo, são sujeitos e objeto das mudanças? É possível planejar sem ideologias, referenciais teóricos e suas visões de mundo? É possível projetar o futuro sem o conhecimento do presente?

Luckesi (2023, p. 22) assevera que o “agir de modo crítico e planejado implica praticarmos nossas ações orientados por finalidades específicas estabelecidas de modo prévio e consciente”. Esse agir, voltado simultaneamente para o atendimento de nossas necessidades individuais e coletivas, envolve uma autoformação, e confirma, segundo o autor, nossa identidade como humanos. Esse ponto de vista evidencia que, ao ter plena consciência de nossas ações, comprometemo-nos com o desenvolvimento de ações atentas às finalidades educativas (Pimenta, 2023).

Luckesi (2023, p. 28) analisa que “com esses cuidados, os atos de planejar, realizar o ensino e avaliar a aprendizagem dos nossos estudantes ganharão a dimensão de decisões a respeito da formação do ser humano, tendo em vista a construção de um futuro favorável a todos”. Estes apontamentos encaminham-nos para o entendimento de Cavalcante e Oliveira (2017), quando expressam sua concepção acerca da temática de Planejamento e explicam que o ato de planejar não é nada fácil e, antes de tudo, requer que os professores desejem

materializar suas intencionalidades por meio do registro escrito do Plano de Ensino e Aprendizagem, conscientes de que o ato pedagógico composto pela tríade planejamento, execução e avaliação transcende a esse registro.

Planejar, pois, pressupõe engajamento, compromisso, e o querer ser mais como desejo ontológico. Neste sentido, as autoras citadas defendem o Planejamento como Ação Refletida, uma vez ancoradas em referencial crítico que expressa a autonomia docente diante do percurso profissional que se configura em alternativa concreta de “garantir aprendizagens satisfatórias”, como pondera Luckesi (2023, p. 60).

Luckesi (2023) ressalta que os professores devem ter cuidados essenciais com a construção de recursos didáticos que garantam tal aprendizado – que devem elencar um exercício de observação do meio e suas condições objetivas, do perfil de estudantes para quem planejam, dos conteúdos, das técnicas e dos recursos a serem empregados, da linguagem a ser utilizada, acerca da administração do tempo e das finalidades educativas – nas tomadas de decisões do professor para uma avaliação diagnóstica que dê conta de esclarecer a concepção pedagógica assumida, como suporte para as atividades a serem realizadas nos espaços de aula.

Como assinalam Cavalcante e Oliveira (2017),

o planejamento principia com a explicitação da compreensão da realidade e da proposição de intenções com relação a ela, efetivada a partir do exercício coletivo, comungando a multiculturalidade presente na escola e sala de aula, na busca de propostas aceitas ou admitidas, debatidas e de interferências transformadoras da realidade. Inicia-se bem antes do encontro com o aluno. É, como se costuma dizer, arrumar a casa para receber os convidados.

O excerto acima, alicerçado em um ponto de vista pedagógico e formativo, salienta a necessidade de se compreender de que o Planejamento trata-se de uma atitude insurgente, em face do modelo capitalista onde prevalece a lógica privatista, mercantil e de competitividade onde os humanos são impelidos a executarem funções sem pensar no que faz, para que, por que, e em que a avaliação está reduzida a registros numéricos e resultados que não condizem com a realidade, tampouco manifestam compromisso com uma educação pública, gratuita e qualitativamente referenciada, como apontam Baeza (2018), Cavalcante e Oliveira (2017), Faria e Saviani (2023), Libâneo (2023), Luckesi (2023) e Pimenta (2023).

Diante deste cenário, daremos início ao nosso próximo item do texto, que sela o ápice de nossa investigação, a análise do Plano de Ensino e Aprendizagem.

ANÁLISE DO PLANO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Com o propósito de analisar o Plano de Ensino e Aprendizagem elaborado para a disciplina de Didática Crítica, conforme dito na seção metodológica, amparamo-nos na Análise Documental de Cellard (2008). O documento em questão foi produzido por 4 professores, cuja teleologia comunga com o diálogo como princípio formativo e, guiados por essa inspiração, propiciaram um autêntico vínculo pedagógico envolvendo estudantes, conteúdo, eles mesmos, saberes, identidade e perspectivas. De modo singular, a disciplina foi composta por um grupo de estudantes de Mestrado e Doutorado – professores em exercício que atuam na Educação Básica e no Ensino Superior.

De acordo com Cellard (2008), a análise de um documento requer cuidado em seu manuseio, e, antes da Análise propriamente dita, deve contemplar uma fase preparativa intitulada Análise preliminar: exame e crítica do documento. Posteriormente, há a escrita da Análise, um texto que sintetiza quatro dimensões que compõem o movimento analítico, a saber: 1 – O contexto (de forma breve); 2 – Os autores; 3 – A autenticidade, a confiabilidade e a natureza do texto; 4 – Os conceitos-chave e a estrutura lógica interna do texto.

Cellard (2008) assinala ainda que neste processo analítico entram em cena as subjetividades do(s) humano(s) envolvido(s) na elaboração do arcabouço em apreço e admite que uma atitude problematizadora deve permear todo o processo de leitura, com abertura à ressignificação de ideias – o que se vincula ao ponto de vista do referencial da disciplina cursada, do qual integram Baeza (2018), Faria e Saviani (2023), Libâneo (2023) e Pimenta (2023).

A primeira etapa, A Análise preliminar: exame e crítica do documento, já evidencia a importância do olhar cuidadoso para o documento em apreço, com a finalidade de proceder a uma avaliação crítica, devidamente situada e composta pelas cinco dimensões apontadas como elementos que conferem sentido à pesquisa, aqui apresentadas de modo sintético. Sobre o ponto 1, o contexto, importa mencionar que o Plano de Ensino e Aprendizagem, ainda que pensado por professores de diferentes localidades, teve como proposta aproximar-se da realidade de estudantes/professores brasileiros, durante o primeiro semestre do ano de 2024. Tais indivíduos compartilham de alegrias e desafios de ser docente em um espaço-tempo marcado por tensões e precarizações no ensino como direito fundamental, e lutam pela defesa do campo de formação e de reconhecimento de sua profissão (Pimenta, 2023).

O ponto 2, que versa sobre o coletivo composto para elaborar o documento em apreço, exprime que o quarteto idealizador do Plano de Ensino e Aprendizagem dialoga entre si no que tange à abordagem crítica que tem como mote a valorização dos processos de ensino e

aprendizagem para o alcance da humanização. Dito isso, a organização deste Plano emergiu de suas subjetividades; subjetividades essas que expressam seu compromisso com uma formação ética para toda a sociedade (Faria; Saviani, 2023). Atentos ao contexto e à possibilidade de suscitar reflexões e ações refletidas e redimensionadas, o documento analisado não se coaduna a uma proposta de aula enrijecida, sem flexibilidade – o que nos remete ao ponto 3, A autenticidade, a confiabilidade e a natureza do texto, pois reconhecemos no Plano na ação dos quatro docentes uma vertente humanizadora, com intencionalidade política definida – o que se revela substancialmente na escolha da bibliografia.

Ao pensar sobre o ponto 4 – Os conceitos-chave e a estrutura lógica interna do texto –, podemos destacar que os elementos necessários a um bom Plano de Ensino e Aprendizagem estão presentes no documento em foco: ementa, objetivos, conteúdo programático, metodologia, avaliação e bibliografia. Por meio da vivência concreta, percebemos que houve sintonia entre o material elaborado e a docência desses quatro professores, sobremaneira no que tange à tríade do Planejamento anunciada por Luckesi (2023): planejamento, execução e avaliação – em perspectiva dialética –, com vistas a uma perene (re) composição de si por meio de estudos, ações, reflexões, formação de individualidades, autoformação, retorno ao Plano e ao arcabouço teórico, atitude de abertura, problematização, aprendizagens, pesquisa e ensino com pesquisa.

Nesse espírito, ressaltamos a essencialidade da contribuição do arsenal teórico – indicado, porque suscita uma identidade crítica a guiar nossas ações e reflexões. Com base em Freire (2005), assumimos que o ato de Análise envolve sobretudo olhar o meio e suas sutilezas, inquietar-se diante de múltiplas palavras, cientes de que o questionar do mundo é peça-chave para nossa conscientização (Pimenta, 2023).

Consoante Freire (2005, p. 11), “linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”. Desse modo, atribuímos significativa importância a esse documento, aos vocábulos, sentenças e semântica envolvidos em uma leitura pormenorizada, que não se deteve a uma mera decodificação de palavras.

Dito isso, o movimento investigativo realizado – de análise do Plano de Ensino e Aprendizagem – incluiu uma observação atenta dos elementos que o constituem, leituras e discussões, contato e partilha com outros pesquisadores e especificidades do espaço-tempo, que, por sua vez, convoca todos nós a sucessivas ressignificações do mundo objetivo e subjetivo, e oferecem subsídios para o consolidar do conhecimento.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

REFLEXÕES SOBRE A PESQUISA: NOSSO PONTO DE CHEGADA

A investigação realizada teve como objetivo geral refletir sobre a experiência formativa docente da disciplina na perspectiva do planejamento. Em face de nosso objeto, o Planejamento, propusemo-nos a examinar um Plano de Ensino e Aprendizagem de uma disciplina de Didática Crítica. Nossa pesquisa propiciou descortinar que o documento analisado apresenta a Didática Crítica como aporte essencial para a existência de um olhar questionador sobre o sistema de ensino e suas práticas de planejamento.

Ademais, os resultados deste estudo revelaram que a Didática Crítica pode contribuir para o reconhecimento de uma abordagem pedagógica descolada da transmissão de conhecimento tradicionalmente usada. Concluímos que o Plano de Ensino e Aprendizagem se trata de um instrumento crítico para a formação de professores, capaz de orientá-los como formadores de uma nova ordem social no contexto da contra hegemonia.

Temos a ressaltar a presença dos elementos essenciais ao processo de planejamento, quais sejam: identificação, objetivos, metodologia, conteúdo, avaliação e referências bibliográficas. Estes aspectos denotam a efetividade da relevância que os professores atribuem ao trabalho docente, bem como a seriedade do compromisso com a criticidade em foco.

Outrossim, refletimos que o Plano de Ensino e Aprendizagem da disciplina gerou toda uma ambiência reflexiva, animando os pós-graduandos para uma docência educativa que requeira a humanização direcionada à justiça social – o que consideramos ser o ponto de chegada.

REFERÊNCIAS

BAEZA, Adrián. Escuela y acto didáctico en el pensamiento pedagógico de Gabriela Mistral: 1904-1925. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, p. 1-17, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/4k9H6XKDmVhXBgQJkYHPNxz/abstract/?lang=es>. Acesso em: 11 jul. 2024.

CAVALCANTE, Maria Marina Dias; OLIVEIRA, Maria de Jesus. **Planejamento**: uma ação refletida e coletiva. Texto elaborado para uso em sala de aula. Disponível em: <https://didatica20162.blogspot.com/2017/04/planejamento-uma-acao-refletida-e.html>. Acesso em: 11 jul. 2024.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROUÏX, Lionel-H.; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro (Orgs.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

FARIA, Lenilda Rêgo Albuquerque de; SAVIANI, Dermeval. Didática histórico-crítica: a ascensão do abstrato ao concreto no trabalho educativo. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). **Didática crítica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2023. p. 145-183.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. Da didática crítico-social à didática para o desenvolvimento humano. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). **Didática crítica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2023. p. 50-97.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O ato pedagógico**: planejar, executar, avaliar. São Paulo: Cortez, 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. As ondas críticas da Didática em movimento: resistências ao tecnicismo/neotecnicismo (excertos do original publicado em 2019). *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). **Didática crítica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2023. p. 17-49.

A DIDÁTICA HISTÓRICO-CRÍTICA: E A NECESSÁRIA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR

Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria - UFAC

RESUMO

O artigo apresenta os principais resultados de uma pesquisa que se desenvolve no âmbito dos estudos realizados pela pesquisadora e docente da Disciplina de Didática nos cursos de licenciaturas e de pós-graduação de universidades públicas, na formulação de uma Didática Histórico-Crítica, que tem como uma de suas principais tese a necessidade imperativa da consciência pedagógica do/a professor/a. Os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa se fundamentam na teoria do Ser social de Karl Marx e Friedrich Engels, assim como na Pedagogia Histórico-Crítica, formulada pelo pensador Dermeval Saviani. Os procedimentos técnico-operativos se realizam por meio da pesquisa bibliográfica de autores marxistas e marxianos. Os resultados da pesquisa indicam para a necessidade imperativa da formação da consciência pedagógica do/a professor/a, por meio de uma longa, sólida e rica formação pedagógica, realizadas nas universidades públicas brasileiras, baseadas nos clássicos do pensamento pedagógico; adequadas condições de trabalho e participação nas lutas sindicais. Essas necessidades se põem, uma vez que o ponto de partida e o ponto de chegada da prática pedagógica é a prática social comum ao/a professor/a e aos/as estudantes, e, estes, se colocam como sujeitos críticos e ativos na relação com o conhecimento científico, filosófico, artístico e linguístico. Ascendendo o seu pensar da problemática social e educativa do conhecimento empírico ao conhecimento teórico, por meio da análise chega-se à síntese.

Palavras-chave: Didática Histórico-Crítica, Consciência Pedagógica, Professor/a.

INTRODUÇÃO

O artigo apresenta os resultados mais expressivos de uma pesquisa que se desenvolve no âmbito dos estudos realizados pela pesquisadora na formulação da Didática Histórico-Crítica, ao longo de seus estudos de pós-graduação e no decurso de sua atividade profissional central, como docente, ministrando a Disciplina de Didática, nos cursos de licenciaturas, como também, na pós-graduação, em universidades públicas.

O desenvolvimento da pesquisa é realizado a partir de dois movimentos simultâneos e articulados. O primeiro de natureza teórica, com o recurso à pesquisa bibliográfica de produções que têm como pressuposto teórico-metodológico a teoria do Ser social de Karl Marx e Friedrich Engels e seu constitutivo método dialético. Assim como a Pedagogia Histórico-Crítica, formulada pelo pensador Dermeval Saviani.

A pedagogia é entendida como ciência da e para a práxis educativa (Schmied – Kowarzik W, 1983) e a Didática como ciência dos processos de ensinar e de aprender, como uma totalidade concreta, por tanto, síntese das ricas e numerosas determinações (Faria, 2011, 2022); (Faria; Saviani, 2023) . O segundo, por meio do estudo de sua atividade docente nos



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

cursos de formação de professores nas licenciaturas como professora de Didática, mas, mais particularmente, das reflexões resultantes das questões que nos colocamos ao pensar o programa da Disciplina a Didática na América Latina, desenvolvida no âmbito de um programa de pós-graduação como também, dos estudos e discussões realizados em sala de aula com os/as mestrandos/as e doutorandos/as.

O texto está organizado em três seções, nas quais a temática central, perpassa e as articula. A primeira, sintetiza a tese da necessária sólida formação cultural do/a Professor/a, por meio de uma longa e rica formação pedagógica, realizadas nas universidades públicas brasileiras, uma a segunda, a *Didática como ciência dos processos de ensinar e de aprender*, evidencia a compreensão da didática histórico-crítica, como estudo sistemático e objetivo dos processos de ensino e de aprendizagem. E, a seguir, tratamos de algumas *condições e desafios* da formação dos/as professor/as. Por fim, as considerações finais, espaço no qual refletimos sobre a necessidade da formação de indivíduos cultos, ricos culturalmente, e nos posicionamos sobre a objetividade do caráter científico da didática.

A NECESSÁRIA SÓLIDA FORMAÇÃO CULTURAL DO/A PROFESSOR/A

Para tarefa da rica e culta formação do professor, é decisivo, para uma visão mais ampla e alargada, que atentemos para a concepção de teoria com a qual trabalhamos nessa investigação. Teoria aqui significa a reprodução ideal do movimento real (contraditório, mediado) do objeto pelo pensamento, sem também deixar de se ater ao fato de que a reprodução à qual nos referimos não é tomar os fenômenos na sua aparência, na sua forma imediata apresentada aos homens, mas sim se apoderar da matéria, rastrear o seu movimento real, captar suas conexões íntimas. Do mesmo modo, é preciso ter a compreensão de que o movimento real ao qual nos referimos é real por ser contraditório, mediado e dinâmico em sua totalidade.

Ao sustentar-se, portanto, que a Didática Histórico-Crítica é ciência dos processador de ensinar e de aprender, que seu objeto é o ensino como prática social, estamos dizendo que ela se volta para o seu existir real – contraditório, mediado e em totalidade – e se sua tarefa consiste em organizar de modo intencional a transmissão da cultura, estamos colocando aí algumas questões: *A quem educar? Quem educa? Com que fins? Por quais meios?*

Pensar essas questões é pensar por mediação, é concebê-las como unidade orgânica e em sua situação concreta, por isso, pensar a organicidade das questões supõe o entendimento

da intervenção ativa do homem sobre a realidade e de seu simultâneo processo de educação. Com efeito, conforme já observado, para que a condição humana seja modificada, o processo não se faz de modo espontâneo, mas de modo intencional e sistemático em face das opções de projetos sociais em conflito. Encontramos em Marx as bases desse modo de pensar, na terceira tese de seu diálogo com Feuerbach:

A teoria materialista de que os homens são produtos das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produtos de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. Leva, pois, forçosamente, à divisão da sociedade em duas partes, uma das quais se sobrepõe à sociedade [...]. A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora. (Marx *apud* Mészáros, 2007, p. 195)

Extraí-se do exposto a compreensão de que nos educamos em sociedade uns com os outros e pelos conteúdos e interesses hegemônicos na vida social, daí a importância já mencionada da consciência crítica do educador e de suas orientações político-sociais e pedagógicas, mas, para existir essa consciência, há o pressuposto de que o educador seja educado. Assim sua formação é permanente e “não se confunde com a aquisição de um tesouro de conhecimentos que lhe cabe transmitir a seus discípulos. É um *fato humano* que se produz pelo encontro de consciências livres, a dos educadores entre si e os destes com os educandos” (Vieira Pinto, 2010, p. 51).

A conquista da autonomia intelectual passará, portanto, por uma rica formação cultural daquele que educa, pois ele necessita ser portador de uma consciência avançada e, sobretudo, “necessita possuir antes de tudo a noção crítica de seu papel, isto é, refletir sobre o significado de sua missão profissional, sobre as circunstâncias que a determinam e a influenciam, e sobre as finalidades de sua ação” (Vieira Pinto, 2010, p. 51-52).

Sobretudo porque as finalidades estão implícitas no conteúdo e na forma da ação, cabendo à compreensão crítica “fazer clara a finalidade” (Vieira Pinto, 2010, p. 52), uma vez que, na ordem do capital, essas são ocultadas, dissimuladas “sob os mais diversos e sutis disfarces” (Vieira Pinto, 2010, p. 52).

Convém insistirmos na questão, com Saviani (2021, p. 86), na crítica aos “chamados modismos na educação, porque aparecem como algo muito avançado mas, na verdade, apenas elidem questões até certo ponto óbvias, que não podiam ser perdidas de vista e que dizem respeito ao trabalho escolar. Em especial, quando se trata da distinção entre o que é tradicional e o que clássico na formação e no trabalho do professor.

Com o propósito de evitar mal-entendidos, recorremos a Saviani (2021, p.87) “tradicional é o que se refere ao passado, ao arcaico, ultrapassado, o que nos leva a combater a pedagogia tradicional e reconhecer a validade de algumas das críticas que a Escola Nova formulou à pedagogia tradicional”. De modo diferente, o “clássico é aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto. É por isso que a cultura Greco-romana é considerada clássica; embora tenha sido produzida na Antiguidade, mantém-se válida, mesmo para as épocas posteriores”. (Saviani, 2021 p. 87).

Assim sendo, “os cursos de formação de professores devem garantir uma sólida cultura que lhes permita atingir uma aguda consciência da realidade em que vão atuar associada a um consistente preparo teórico-científico que os capacite à realização de uma prática pedagógica coerente e eficaz” (Saviani, 2010b, p. 209).

A consciência avançada e aguda sobre a realidade, assim como o preparo teórico-científico do professor, por sua vez, implica outra política de formação, bem diferente daquela defendida hoje – traduzidas nos cursos de curta duração e fora das universidades públicas.

Isso significa, portanto, que os cursos de preparação de professores devem visar à formação de seres humanos plenamente cultos, profundos conhecedores da história concreta dos homens, em lugar da formação de indivíduos “curtos”, preconizada pela atual política de formação de professores que vem incentivando os cursos de curta duração dos institutos superiores de educação e suas escolas normais superiores. (Saviani, 2004, p. 49)

A formação teórico-científica deverá colocar os educadores em condições de refletir e de se questionar sobre questões vitais *do* e *para* o exercício crítico da atividade docente. O educador deverá se perguntar a respeito do em que consiste a sua atividade; qual é o sentido dela; o que pensa da sociedade em que vive; o que sabe sobre sua profissão; como a vê e como se vê na docência; o que ensina, como ensina e com que fins; o que precisa saber para realizar com coerência e eficácia a sua prática pedagógica; conhece, tem domínio satisfatório dos conhecimentos de sua área de atuação e dos conhecimentos didático-pedagógicos; como aprende a ser professor; como age e reage nas situações de ensino; como entende a sua relação com seus pares e com a escola na qual trabalha; como vê a si e o aluno; como entende a sua relação com ele e com o conhecimento; o que a forma como o aluno aprende demanda para seu trabalho e formação.

A contribuição da Didática Histórico-Crítica para a formação de professores, consiste em se comprometer com o processo de desenvolvimento da consciência pedagógica dos mesmos. Com efeito, na esteira de Saviani (2004), entende-se que a formação do pensamento teórico do professor pressupõe três requisitos:



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

- a) uma boa formação inicial provida nas universidades em cursos de longa duração;
- b) condições adequadas de trabalho que lhes permitam atualização constante, preparação consistente de suas atividades curriculares e atendimento às necessidades pedagógicas dos alunos, revendo e reelaborando os conteúdos e os métodos do ensino ministrado;
- c) participação na organização sindical dos docentes de modo que potencializem as lutas coletivas em torno dos aspectos envolvidos nos itens anteriores. (Saviani, 2010, p. 209)

Os fundamentos pedagógicos de onde partem esses questionamentos não se confundem, no entanto, com as pedagogias que preconizam a reflexão-na-ação; muito ao contrário, as possibilidades da reflexão crítica demandam, como já observamos, uma consistente formação teórica. Essa possibilidade só é garantida “pela apropriação das objetivações humanas, isto é, o conjunto dos instrumentos materiais e culturais produzidos pela humanidade e incorporados à forma social de que [...] participa” (Saviani, 2004a, p. 49). Não se reflete com radicalidade sobre aquilo que não se sabe, por isso, entendemos que quanto mais sólida for a formação teórica do professor, mais as possibilidades de desenvolvimentos de prática práticas pedagógicas mobilizadoras de processos formativos emancipadores e humanizantes. A consciência livre e autônoma do educador o ajudará a não cair nos modismos pedagógicos, como também a agir de modo intencional por meios que viabilizem o alcance dos objetivos de formação desejados.

Sem a pretensão de responder às questões referidas anteriormente, mas sim, com o objetivo de colocar indicações sobre o modo como pensamos o objeto da didática, em particular no âmbito da educação escolar, destacamos algumas questões que consideramos pertinentes à reflexão e aos estudos em didática.

A DIDÁTICA COMO CIÊNCIA DOS PROCESSOS DE ENSINAR E DE APRENDER

A finalidade do ensino é a apropriação pelos estudantes das mais ricas e avançadas sínteses produzidas e legadas pelas gerações anteriores, no âmbito da Filosofia, da Ciência, da Arte, da linguística e da literatura a partir de uma aprendizagem significativa dos educandos. Portanto, é razoável que a didática se atenha ao entendimento de quem é o aluno e que se volte para conhecê-lo na sua constituição histórico-social, para saber como ele aprende, como acontece a formação dos conceitos, quais são os seus reais interesses e necessidades, o que pensa, o que sente, como age-reage, o que sabe, o que o mobiliza para a aprendizagem, o que precisa saber, como se relaciona consigo mesmo e com os outros.

A necessidade da compreensão dessas questões se coloca, uma vez que “o educador, o professor, defronta-se com o educando, com um aluno concreto, e não simplesmente com um aluno empírico. Isto significa que o aluno, isto é, o indivíduo que lhe cabe educar, sintetiza em si as relações sociais próprias da sociedade em que vive e em que se dá o processo de sua educação” (Saviani, 2004, p. 47).

Temos insistido em nossos estudos que um dos desafios vividos pelo professor na sala de aula reside no fato de que “o aluno depara-se diante dele vivo, inteiro, concreto. E é em relação a esse aluno que ele tem de agir. É esse aluno que ele tem de educar” (Saviani, 2004a, p. 47). A superação de boa parte dos problemas enfrentados pelo professor em situação de ensino pode estar em uma didática “que leve em conta o indivíduo concreto e não apenas o indivíduo empírico” (Saviani, 2004, p. 47).

Como vimos, a apropriação dos conhecimentos pelos educandos se faz pela mediação dos adultos. Na educação escolar, essa tarefa corresponde centralmente ao papel do professor e, conforme já observado, ele precisa ter uma consciência avançada, crítica. Sabemos também que não se nasce professor e, para nos tornarmos professor precisamos de formação teórico-prática, sólida e consistente. A contribuição da Didática Histórico-Crítica na formação do professor será, portanto, efetiva na medida em que oportunize a elevação de seu pensar empírico, abstrato da docência, ao pensamento teórico, e, assim, ao pensamento científico. Esse, sim, permitirá ao professor – por uma visão relacional, orgânica e crítica de seu trabalho – colaborar com a aprendizagem dos alunos.

Para essa tarefa, tanto de produção, quanto de apropriação do conhecimento objetivo não será possível realizá-la, se não nos pautarmos pelo método dialético, assim como proposto por seus fundadores Marx e Engels, entendendo que “o concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade” (Marx, 1983, p. 218). Uma vez que, por meio deste, não apenas interpretamos os fatos e seu modo de ser como também as formas de sua transformação.

A Didática Histórico-Crítica, em sintonia com os fundamentos ontológicos, gnosiológicos e pedagógico-metodológico da Pedagogia Histórico-Crítica, compreende o processo de ensino-aprendizagem como síntese das múltiplas determinações, portanto, como uma totalidade concreta. Isso significa dizer que a didática que propomos se opõe frontalmente às perspectivas reducionistas de entendê-la como procedimento metodológico, ou como a chamada sequência didática, puramente descritiva, na qual as questões das formas de ensinar estão apartadas do para que ensinar, de seus fins; do o que ensinar, portanto, dos conhecimentos mais avançados e ricos culturalmente, e, por consequência, dos conteúdos de

ensino; do a quem ensinar, assim, do aluno real e concreto, de seus interesses e necessidades concretas para a vida em sociedade.

Galvão, Martins e Lavoura (2019) explicitam o que estamos dizendo, ao se posicionarem de modo contundente contra as posturas que, de modo consciente ou não, silenciam a dimensão ontológica do objeto da didática, o processo ensino-aprendizagem:

A delimitação das finalidades (para que ensinar), do(s) objeto(s) (o que ensinar), das respectivas formas materializadas em ações e operações (como ensinar), bem como a devida consideração do destinatário (a quem se ensina) e das condições objetivas do trabalho educativo (em quais condições), compõem o conjunto das determinações e das relações existentes entre a totalidade dos elementos constitutivos dessa atividade humana denominada ensinar, a qual, por sua vez, somente se materializa em situações didáticas concretas que não podem ser substituídas por uma formalização esquemática que se expressa em passos lineares e mecânicos sequencialmente adotados como regras formais mistificadoras do tipo “receita universal”(Galvão; Martins; Lavoura, 2019, p. 141 – grifo dos autores).

Destarte, na Didática Histórico-Crítica, antes e na simultaneidade da definição das formas, dos meios e até mesmo os procedimentos de ensino, põe-se como exigência medular que as demais perguntas sejam respondidas, como em um complexo lógico, de modo que as formas estejam organicamente articuladas com a concepção de educação e de ato educativo, próprio da teoria pedagógica histórico-crítica.

A Didática Histórico-Crítica, como teoria, como ciência do ensino, como processo de reprodução ideal, portanto, em pensamento do movimento real, contraditório, em movimento e mediado do processo ensino-aprendizagem, faz-se pela contínua investigação da prática educativa, da escola, da sala de aula e de seus conteúdos, quais sejam: a prática social comum aos alunos e aos docentes; os estudantes e seus problemas reais e concretos; os professores em sua atividade precípua de ensinar; o conhecimento científico, filosófico, artístico, literário, linguístico e as condições materiais de sua produção, enfim, das relações sociais de produção.

A contribuição da Didática Histórico-Crítica, portanto, deverá se pautar no entendimento de que a conquista do pensamento teórico, por tanto, científico requer que os indivíduos se apropriem da história de seu objeto de estudo, de sua gênese e de seu desenvolvimento. Estamos dizendo com isso que o professor necessita entrar em contato com os clássicos que teorizaram sobre a educação, sobre o ensino e sobre a aprendizagem, enfim, com os pensadores que se dedicaram a conhecer o processo da formação humana com base nos conhecimentos histórico-filosóficos e pedagógicos.

Se os educadores, pedagogos e pesquisadores da didática não tiverem sua atenção direcionada para uma necessidade que é objetiva e vital para que os indivíduos se tornem

humanos, cabe então perguntar qual é o sentido de nossas pesquisas, de nossos estudos. Os desafios pelos quais passa hoje a área da didática podem residir, em muito, nessa questão e, em especial, quando não partimos do pressuposto de que sua tarefa é organizar as ações didático-pedagógicas mais potentes e mobilizadoras da aprendizagem – daqueles conhecimentos que permitem o desenvolvimento das qualidades, faculdades e sentidos humanos –, de maneira que os indivíduos possam se relacionar de modo ativo e transformador em face dos desafios individuais e coletivos de sua emancipação na vida social.

Com isso, afirma-se que é preciso ter claro “que é o fim a atingir que determina os métodos e processos de ensino-aprendizagem” (Saviani, 2021, p. 17) e que imprime direções para os estudos na área. A contribuição das pesquisas da Didática Histórico-Crítica poderá ser tanto mais potente quanto mais tiverem clareza de seu objeto e de sua tarefa.

Dessa forma, a contribuição da Didática Histórico-Crítica deverá se pautar pelo entendimento de que a conquista do pensamento teórico requer que os indivíduos se apropriem da história de seu objeto de estudo. Estamos dizendo com isso que o professor precisa entrar em contato com os clássicos que teorizaram sobre a educação, o ensino, a aprendizagem, enfim, com os pensadores que se dedicaram a conhecer o processo da formação humana com base nos conhecimentos histórico-filosóficos e pedagógicos. A consciência livre, autônoma, do educador o ajudará a não cair nos modismos pedagógicos, como também a agir de modo intencionalmente conduzido por meios que viabilizem o alcance dos objetivos de formação desejados.

DAS CONDIÇÕES E DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOS/AS PROFESSOR/AS

Entende-se que ao desenvolvimento do ensino é posta a exigência de uma apurada consciência pedagógica. Em se tratando da formação de professores e de suas possibilidades investigativas, compreende-se, a partir de Faria (2011, p. 310), que três condições se colocam de modo imprescindível.

A primeira condição é a necessidade do profissional (professor) ter uma visão ampliada e aprofundada da dinâmica social concreta. Não se trata de ser economista, nem historiador, mas um profissional capaz de conhecer o modo de produção capitalista com a sua particularização, ou seja, a sociedade brasileira e, no caso, a educação escolar, em seus processos de formação humana na relação com esse contexto mais amplo. De outro modo não compreenderá de forma crítica nem mesmo os problemas mais imediatos com os quais se defronta diariamente no desempenho de suas funções, seja em situação de ensino, no

exercício da docência, seja na atividade de pesquisa, na sistematização de conhecimentos sobre as práticas pedagógicas (Faria, 2011).

A segunda, imbricada na primeira, é que os professores necessitam conhecer as mais significativas mediações que inter-relacionam as questões da educação escolar, da aprendizagem, do ensino, da docência, com as expressões mais gerais do Estado brasileiro, por meio das várias políticas sociais – públicas e privadas – e seus rebatimentos nos processos políticos, cultural-educacionais propiciadores de uma nova hegemonia. O conhecimento dessas políticas sociais é imprescindível para que o profissional possa compreender as condições nas quais realiza o seu trabalho, localizando o alcance e os limites da sua própria atividade profissional (Faria, 2011).

Essa compreensão é significativa, pois possibilita ao profissional da educação a clareza das oportunidades e condições das quais ele dispõe para o desenvolvimento eficaz de suas atividades, como também das lutas que ele precisa travar como sujeito individual e coletivo para a superação dos limites impostos ao seu trabalho pelas relações sociais predominantes.

A terceira condição refere-se ao domínio do conhecimento sobre a atividade profissional que desenvolve. O professor precisa se apropriar criticamente do conhecimento produzido sobre sua atividade, sobre a educação, sobre a escola, sobre o processo ensino-aprendizagem, compreendendo as várias tendências, concepções e enfoques, suas divergências, principais polêmicas e desafios. Dominando, dessa forma, os conhecimentos teórico-científicos e didático-pedagógicos, a legislação da área, os planos de educação (nacional, estadual e municipal), a escola, sua relação com a sociedade e sua função social.

Com efeito, essas condições só poderão ser garantidas mediante os requisitos necessários à formação da consciência pedagógica apresentados por Saviani (2010, p. 209), quando o autor aponta para a necessidade de uma boa formação inicial provida, nas universidades, por cursos de longa duração. Condições adequadas de trabalho em que os professores disponham das possibilidades de estudos permanentes e de organização didático-pedagógica das atividades necessárias a um ensino eficaz e, portanto, de uma aprendizagem significativa; participação na organização sindical dos docentes que lhes possibilite potencializar as lutas pela formação e pelas referidas condições de trabalho.

Em face das condições e requisitos apresentados, a partir de Faria (2011), destacamos – dentre outros – alguns **desafios**, da nossa conjuntura educacional, que precisam ser tratados pelos educadores com o necessário rigor crítico e compromisso ético-político: 1) Condições de trabalho precárias e aviltantes dos professores nas e das instituições escolares; 2) Lócus da

formação de professores, seu aligeiramento e desqualificação; 3) Falta de distinção presente, hoje, nas diretrizes curriculares e nos cursos de pedagogia, sobre quem é o professor e quem é o pedagogo, tendendo, dessa forma, a uma formação dispersa, rasa, sem o devido preparo desses agentes, necessário à elevação da qualidade emancipadora da educação; 4) Indiferença para com a pedagogia como ciência da educação e, como resultado, cada área volta-se para suas questões específicas, mas, em geral, não aponta suas implicações na formação humana. Não indicam, ou desconhecem, a concepção de pedagogia da qual suas reflexões são portadoras, como se pudessem fazer estudos fertilizadores da mudança em educação sem nos reportarmos à pedagogia, sem a clara compreensão da concepção de homem, sociedade, de educação e de conhecimento com a qual trabalham, e para a qual seus estudos se voltam; 5) A lógica do produtivismo e do neotecnicismo imprimida ao trabalho do professor, a responsabilização e o controle cerceador e mutilador da autonomia intelectual e criatividade dos docentes e das instituições de educação; 6) A desimportância velada atribuída à sindicalização docente, como se a superação dos desafios que estes enfrentam se realizasse fora do plano das lutas políticas mais gerais.

Especificamente em relação à didática como ciência dos ensinar e de aprender, apontamos a necessidade de estudos que se proponham a: 1) Aprofundar o entendimento de qual é a sua contribuição para a docência na escola básica e no ensino superior; 2) Pesquisar sobre as aproximações, semelhanças e especificidades de uma proposta de curso de didática para a formação de professores (licenciaturas) e uma para a formação do pedagogo; 3) Aprofundar a compreensão e sistematização de propostas didático-pedagógicas que tenham como objetivo a formação do pensamento teórico dos estudantes; 4) Clarificar as aproximações e especificidades das áreas de didática, formação de professores e currículo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar essas questões é incidir na problemática da educação e do ensino realizado nas instituições escolares brasileiras, mas é, também, compreender quais são as relações sociais e políticas instituidoras da conjuntura educacional com a qual nos defrontamos. Essa tarefa não é apenas da pedagogia, nem de um referencial teórico qualquer.

Convivemos na vida, em geral, e no desempenho de nossa atividade profissional com os rebatimentos teóricos e políticos da reorganização das relações de produção capitalista em escala universal, desde os anos de 1970, com as destruidoras políticas neoliberais e ultraliberais. Até então, quem nos oferece os instrumentos teóricos para uma compreensão

radical dessa formação social é a teoria do *ser social* de Marx. Dessa forma, entendemos que o professor que assume a necessidade de mudar radicalmente sua atual condição de trabalho, deverá, necessariamente, buscar as ferramentas teórico-práticas no materialismo histórico-dialético, na Didática Histórico-Crítica e na psicologia histórico-cultural

Pensado dessa forma, o trabalho de mediação do professor dirigido à aprendizagem dos alunos requer conhecimentos sobre os processos de produção do conhecimento (teoria do conhecimento) dos métodos de apropriação cognitiva e dos processos de desenvolvimento psíquico dos educandos (método pedagógico), como também dos métodos próprios a cada ciência e de seus conceitos e categorias centrais. Esse entendimento é básico e essencial para que se possa de fato ajudar o professor no seu processo de autonomia e autoria docente. Não há como o professor desenvolver de modo crítico e criativo a docência se a sua formação prescindir desses conhecimentos.

REFERÊNCIAS

FARIA, L. R. A. de. As orientações educativas contra-hegemônicas das décadas de 1980 – 1990 e os rebatimentos pós-modernos na didática a partir da visão de estudiosos. 2011. 342 p. **Tese de doutorado** – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2011.

FARIA, L. R. A. de. **A Didática Histórico-Crítica**: contribuições para o ato educativo. *Perspectiva*, [S. l.], v. 40, n. 3, 2022. DOI: 10.5007/2175-795X.2022.e88370. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/88370>. Acesso em: 13 julho. 2024.

FARIA, L. R. A. de; SAVIANI, D. Didática histórico-crítica: a ascensão do abstrato ao concreto no trabalho educativo. In: LONGAREZI, A. M; PIMENTA, S. G.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Didática crítica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2023, p. 145-183.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Trad. Maria Helena Barreiro Alves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MÉSZÁROS, István. Marx “filósofo”. In: HOBBSAWN, Eric J. et al. (Orgs.). **História do marxismo**. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Nemésio Salles. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. p. 157-196.

SAVIANI, Dermeval. Perspectiva marxiana do problema: subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 21-52.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 12. ed. São Paulo: Autores Associados, 2021.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

SAVIANI, Dermeval. **Interlocuções pedagógicas**: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. Campinas: Autores Associados, 2010. (Coleção Memória da educação).

SCHMIED – KOWARZIK, W. **Pedagogia dialética**, São Paulo. Brasiliense, 1983.

VIEIRA PINTO, Á. **Sete Lições sobre educação de adultos**. Introdução e entrevista de Dermeval Saviani e Betty Antunes de Oliveira: versão final revista pelo autor. – 16 ed. – São Paulo, Cortez, 2010.