



O que pode a Didática? Reflexões em torno do convite à aprendizagem

What can Didactics? Reflections around the invitation to learning

¿Qué puede hacer la didáctica? Reflexiones en torno a la invitación al aprendizaje

Maria Amélia Santoro Franco¹

Resumo: O presente artigo, tecido de forma ensaística, pretende responder à seguinte questão: o que pode a Didática nos tempos atuais? E mais que isso: como a Didática pode dar sentido às atividades docentes concretizadas no espaço/tempo de estar em aula? Realça as articulações entre Didática e Pedagogia, num processo articulado pelas práticas pedagógicas, explorando as contradições do convite à aprendizagem como um dos pilares fundamentais da prática Didática. Conclui considerando que a Didática, como Teoria de Ensino, valorizará a compreensão de que não há ensino fora do sujeito que interpreta.

Palavras-chave: Didática. Pedagogia. prática docente.

Abstract: This article, written in an essay form, intends to respond to the following question: what can Didática nos tempos atuais? E mais que isso: how can Didactics give meaning to the teaching activities concretized in the space/time of being in the classroom? It highlights the articulations between Didactics and Pedagogy, a process articulated by pedagogical practices, exploring the contradictions of the invitation to learning as two fundamental pillars of Didactics practice. I concluded by considering that Didactics, as Teaching Theory, will value the understanding that there is no teaching for the subject who interprets.

Keywords: Didactics. Pedagogy. teaching practice.

Resumen: Este artículo, tejido en forma de ensayo, pretende responder a la siguiente pregunta: ¿qué puede hacer la Didáctica en los tiempos actuales? Y más que eso: ¿cómo puede la Didáctica dar sentido a las actividades docentes realizadas en el espacio/tiempo de estar en clase? Enfatiza las conexiones entre Didáctica y Pedagogía, en un proceso articulado por las prácticas pedagógicas, explorando las contradicciones de la invitación al aprendizaje como uno de los pilares fundamentales de la práctica Didáctica. Concluye considerando que la Didáctica, como Teoría de la Enseñanza, valorará la comprensión de que no hay enseñanza fuera del sujeto que interpreta.

Palabras-clave: Didáctica. Pedagogía. práctica docente.

Submetido 10/06/2023

Aceito 17/07/2023

Publicado 18/07/2023

¹ Professora/pesquisadora Universidade Católica de Santos; Pesquisadora CNPq; Doutora em Educação; Pós-doutora em pedagogia. Email: ameliasantoro@uol.com.br. ORCID <http://orcid.org/0000-0003-3867-5452>

Introdução

Uma das grandes questões sobre a qual me debruço há muito tempo é o que chamo de o *dilema de Comenius*. Comenius nos convida a ousar e buscar uma maneira de *ensinar tudo a todos*. Uma proposta à primeira vista, simples, singela, talvez perfeita. No entanto surgem questões: quem são todos? Como se faz para ensinar? O que é tudo? Será que o filósofo sabia tudo? Qual o tamanho do tudo? Tudo são coisas ou são sentidos, interpretações? Esse suposto *tudo* cabe numa vida? Todos querem aprender tudo? O outro quer que eu o ensine?

Minhas pesquisas em salas de aula de diferentes espaços e tamanhos têm me conduzido a considerar que o papel da Didática, embora muito necessário, é restrito, frente à imensidão de circunstâncias que cercam o momento de ensinar; o momento pedagógico do ensinar. Frente a tantos muros que separam a vida escolar da realidade; frente a tantos obstáculos para conduzir o ensino às salas de aula, eu pergunto: o que pode a Didática? Isso porque, conforme já muito escrevi, os ensinamentos estão sempre em elaboração; eles acontecem à nossa volta; de forma espontânea e rebelde; posso dizer que aprendo o que consigo aprender e não aprendo muitas coisas que supostamente deveria aprender, mesmo havendo muita insistência externa para isso. Mais incrível ainda: aprendo sem nem saber que aprendi! De repente, algumas coisas começam a criar sentido em minha subjetividade e eu percebo que sei mais do que pensava!

Já escrevi (Franco, 2017) que as práticas pedagógicas se configuram na mútua interação com o outro, ou com os outros e é esse outro que oferece às práticas seu espaço de possibilidade. Assim, as práticas podem funcionar como espaço de resistência e também de reverberação de múltiplas dominações. É um espaço eivado de contradições. As práticas pedagógicas, dentre essas, à docência, revelam o *outro* da relação educativa. O outro pode/deve, muitas vezes, resistir e não entrar no jogo proposto pela prática pedagógica. No entanto, a compreensão ou enfrentamento dessas resistências configuram à Pedagogia e à Didática um papel crítico fundamental. Como circular e produzir sentido a partir das resistências, desistências e insistências que a realidade do outro da educação nos coloca? Sempre realço que o professor não interage com pedras, nem com máquinas, mas com o humano, com gente, com alunos. Alunos, como pessoas, carregam em si humanidades, e faz parte do ser humano a possibilidade de resistir, de desejar, de ser mais, do não desejo.

Para a Psicanálise², a Educação é uma tarefa impossível, uma vez que não é possível garantir que o sentido daquele que fala terá o mesmo significado para aquele que escuta. Algo sempre foge do controle nesse encontro entre quem fala e quem escuta. Sabemos que Freire (1999) não irá considerar que o encontro pedagógico seja entre um professor que fala e um aluno que escuta. Considera-os como sujeitos em comunhão. Sujeitos tecidos pelo diálogo/escuta. Se estiverem em diálogo, esse encontro adquire outra perspectiva.

A proposta freireana de considerar a Didática como *práxis do ensinando-se*, pode nos orientar a discutir a questão: o que pode a Didática nos tempos atuais? E mais que isso: como a Didática pode nos ajudar a dar sentido às atividades docentes concretizadas no espaço/tempo de estar em aula?

Pedagogia e Didática como práxis: a esfera do imponderável...

Considero que Pedagogia e Didática são duas práticas que estão muito interligadas; diria até que são práticas-irmãs, que atuam em correspondência; no entanto, possuem esferas de atuação com alguma particularidade que precisa ser considerada quando as pesquisamos.

A Pedagogia tem por foco de pesquisa o fenômeno educativo considerado como práxis pedagógica. Um dos aspectos fundamentais que concretiza o fenômeno educativo são as práticas docentes em espaço escolar e mesmo não escolar. Essas práticas docentes carregam e reverberam os sentidos dos conhecimentos pedagógicos; estes, por sua vez, vão além das práticas docentes ao pesquisarem os condicionantes teórico práticos desta atividade. Assim, compreendo que os estudos e pesquisas da Pedagogia como ciência subsidiam os estudos e pesquisas das práticas docentes. A Pedagogia faz a leitura crítica das práticas pedagógicas e docentes e a Didática, concretizada na *práxis* docente, oferece os ingredientes que serão objeto de estudo da Pedagogia.

A Pedagogia e a Didática são da ordem *da práxis*; ocorrem em meio a processos que estruturam a vida e a existência. A Pedagogia caminha por entre culturas, subjetividades; sujeitos e práticas; caminha pela escola, mas a antecede, acompanha-a e caminha além. A Didática caminha circundando o encontro de sujeitos; nas dinâmicas curriculares; nos espaços onde um professor tem a intencionalidade de ensinar algo, a alguém ou a muitos.

² Ideia especialmente citada por Freud e depois ressignificada por Lacan.



A Didática possui uma abrangência menor, mais focada nos processos escolares, dentro das salas de aula escolares ou não. A Pedagogia coloca intencionalidades, projetos alargados; perspectivas críticas; a Didática compromete-se em operar sobre aquilo que se instituiu chamar de saberes escolares. A lógica da Didática é a lógica da produção da aprendizagem (nos alunos), a partir de processos de ensino previamente planejados. A prática da Didática é, portanto, uma prática pedagógica. A prática pedagógica inclui a Didática e a transcende.

Aqui nos deparamos com o *dilema de Comenius*: é possível um método para organizar metodologicamente o processo *ensinoaprendizagem* ou apenas será possível, planejar atividades que talvez, possivelmente, conduzam à aprendizagem?

Trabalha a Didática na perspectiva do imponderável? A Didática pode controlar a aprendizagem que decorre do ensino? Ou isso é uma tarefa impossível?

Aprender é algo que se pode produzir didaticamente num sujeito ou as aprendizagens são caminhos construídos pelos sujeitos, a partir de suas interpretações e vivências nas diferentes esferas de vida?

O professor concretiza sua ação pedagógica ao dar aula ou a concretiza quando consegue garantir que ensinou alguma coisa a alguém? É possível essa garantia?

O aluno precisa aprender. Aprender o que o professor deseja ou aprender o que o momento lhe permite aprender?³

Posso/devo/consigo como professor controlar o que o aluno aprende?

Planeja-se o ensino na intencionalidade da aprendizagem futura do aluno. No entanto, o grande desafio da Didática tem sido a impossibilidade de controle ou previsão da qualidade e da especificidade das aprendizagens que decorrem de determinadas situações de ensino. Já dizia Sócrates: *o ensino é sempre mais que o ensino!!!!*

O planejamento do ensino, por mais eficiente que seja, não poderá controlar a imensidão de possibilidades das aprendizagens possíveis que cercam um aluno. Como saber o que o aluno aprendeu? Como planejar o próximo passo de sua aprendizagem? Precisamos de planejamento de ensino ou de acompanhamento crítico e dialógico dos processos formativos dos alunos?

³ “*Aprendo contigo, mas você pensa que eu aprendi com tuas lições, pois não foi, aprendi o que você nem sonhava em me ensinar*” (p. 157). Clarice Lispector: Uma aprendizagem. IN: GALLO, Silvio: Múltiplas Aprendizagens. 2012



A contradição sempre está posta nos processos educativos: o ensino só se concretiza nas aprendizagens que produz!!! E as aprendizagens, em seu sentido alargado e bem estudadas pelos pedagogos cognitivistas, decorrem de sínteses interpretativas realizadas nas relações dialéticas do sujeito com seu meio. Não são imediatas, não são previsíveis, ocorrem por interpretação do sujeito, dos sentidos criados, das circunstâncias atuais e antigas, enfim: não há correlação direta entre ensino e aprendizagem.

Quase que se pode dizer que as aprendizagens ocorrem sempre para além, ou para além do planejado; ocorrem nos caminhos tortuosos, lentos, dinâmicos das trajetórias dos sujeitos. Radicalizando essa posição, Deleuze afirma que jamais será possível saber e controlar como (e o que) alguém aprende (2006, p. 237).

Os processos de concretização das tentativas de *ensinaraprender* ocorrem por meio das práticas pedagógicas. Essas são vivas, existenciais, por natureza, interativas e impactantes. As práticas pedagógicas são aquelas práticas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade e isto ocorre porque o próprio sentido de práxis configura-se por meio do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social. Tais práticas por mais planejadas que sejam são imprevisíveis porque nelas “*nem a teoria, nem a prática tem anterioridade, cada uma modifica e revisa continuamente a outra*”. (Carr, 1996, p. 101)

As aprendizagens ocorrem entre os *múltiplos ensinamentos* que estão presentes, inevitavelmente, nas vidas das pessoas e que competem ou potencializam o ensino escolar. Há sempre concomitâncias de ensino. Aí está o desafio da tarefa pedagógica hoje: tornar o ensino escolar tão desejável e vigoroso quanto outros “ensinos” que invadem a vida dos alunos.

Desta forma pode-se perceber a inadequação que caracteriza os processos de ensino quando este se torna excessivamente técnico, duramente planejado e avaliado apenas em seus produtos finais.

A educação se faz em processo, em diálogos, nas múltiplas contradições que são inexoráveis entre sujeitos e natureza que mutuamente se transformam. Medir apenas resultados e produtos de aprendizagens, como forma de avaliar o ensino, pode se configurar como uma grande falácia! E temos visto essa situação ganhar força: os vestibulares basicamente se preocupam com concepções unívocas do conhecimento. Só um conhecimento é considerado

válido, só uma epistemologia – a técnico-científica – é considerada ortodoxa, só uma interpretação é autêntica; outras interpretações ficam fora!

A ação educativa verdadeira só pode ser vista como práxis que integra, conforme Kosik, dois aspectos: o laborativo e o existencial e se manifesta tanto na ação transformadora do homem, como na formação da subjetividade humana. Quando se deixa de considerar o lado existencial, a práxis se perde como significado e permite ser utilizada como manipulação. (Franco, 2001)

Considero que as relações entre professor, aluno, currículo e escola são relações que impõem uma convivência, tensional e contraditória, entre o sujeito que aprende e o professor que se organiza e prepara as condições para ensinar. O professor pode encontrar meios para viver a dissonância das resistências e resignações postas pelo aluno, quer atuando como desencadeador de processos de aprendizagem quer como “acompanhador” das possibilidades múltiplas de retorno de sua ação.

Como a vida, o que decorre da ação de um bom ensino serão sempre situações imponderáveis! O importante é acompanhar, vigiar, recompor e readequar o planejado inicial. Essa dinâmica, que vai do desencadear nos alunos de situações desafiadoras, intrigantes, exigentes, aos retornos que os alunos produzem, misturando vida, experiência atual e interpretações dos desafios postos, é a marca da identidade do processo ensino-aprendizagem, visto em sua complexidade e amplitude.

Considero que as práticas pedagógicas devam se estruturar como instâncias críticas das práticas educativas, na perspectiva de transformação coletiva dos sentidos e significados das aprendizagens.

O professor, no exercício de sua prática docente, pode ou não se exercitar pedagogicamente. Ou seja, sua prática docente, para se transformar em prática pedagógica requer, pelo menos dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas. A consciência ingênua de seu trabalho impede-o de caminhar nos meandros das contradições postas e, além disso, impossibilita sua formação na direção de um profissional crítico.

Heidegger, em 1950, dizia que ensinar é mais difícil que aprender, porque ensinar significa, na verdade, convidar o outro a aprender. Gosto desta consideração da Didática como convite ao outro; convite ao sujeito; convite para que o outro aceite ou não a possibilidade de

aprender com. É nesta dimensão que tenho pensado a Didática Crítica e que agora específico que desejo, neste artigo, explorar as **contradições do convite à aprendizagem** como um dos pilares fundamentais da prática Didática.

Uma aula dentro da perspectiva da Didática crítica

Parto do pressuposto de que só encontro a Didática na presença do Outro. Se não encontro o Outro, a Didática servirá apenas para instrumentalizar a prática e formar mercadorias e não sujeitos. Daí minha convicção de que a Didática, para ser crítica e emancipatória, deve encontrar meios de trazer o sujeito, pretendo alvo de meu ensino, para estar presente; estando presente poder estar no exercício de sua alteridade: estar inteiro, desejo e emoção; interesse e partilha.

Em recente pesquisa que realizei (FRANCO, 2022) pude compreender que os docentes de escola estadual do Ensino Básico associam a Didática ao **fenômeno ensino**; no entanto, a compreensão e a prática desse fenômeno ensino cristaliza-se como uma atividade dissonante, precária e desvinculada das necessidades e urgências do momento atual. Ou seja, sabem que é a Didática que pesquisa o ensino; mas não sabem o que fazem para realmente ensinar, quando se defrontam com esta tarefa. Acabam descomplicando essa situação dissonante e buscam fórmulas antigas e gastas de se ensinar, predominantemente vinculadas à uma prática bancária.

Uma das atividades culminantes da prática docente é a sala de aula, é o momento de fazer acontecer uma aula. A Didática, como campo de conhecimento, tem se debruçado para compreender o funcionamento da aula e analisar sua importância para a aprendizagem dos sujeitos presentes. Numa aula convergem concepções, expectativas, práticas e teorias. Pode-se pensar que a sala de aula reverbera e traduz possibilidades Didáticas. Talvez se possa dizer que a práxis da aula seja o critério de verdade de múltiplas teorias e concepções que se articulam e se concretizam neste momento mágico da aula.

Deleuze considerava que a aula deveria ser um momento esteticamente belo; construído com monumentalidade; um momento de culminância de muitas convicções, subjetividades; inspirações, *atraências*, que pudessem iniciar o convite ao aprender.

Ele se dizia um professor apaixonado por estar em aulas. Assim se refere:

As aulas foram uma parte da minha vida, eu as dei com paixão. Não são de modo algum como as conferências, porque implicam uma longa duração, e um público relativamente

constante, às vezes durante vários anos. É como um laboratório de pesquisas: dá-se um curso sobre aquilo que se busca e não sobre o que se sabe. É preciso muito tempo de preparação para obter alguns minutos de inspiração. Fiquei satisfeito em parar quando vi que precisava preparar mais e mais para ter uma inspiração mais dolorosa. (DELEUZE, 2013, p.177⁴).

Em um vídeo⁵, bastante popular, gravado por algum de seus alunos, ele enfatiza algumas compreensões sobre a questão da aula, que eu gostaria de considerar à luz do pensamento didático:

- 1- *Para mim, uma aula não tem como objetivo ser entendida totalmente.*
- 2- *Uma aula é uma espécie de matéria em movimento. É por isso que é musical.*
- 3- *Numa aula, cada grupo ou cada estudante pega o que lhe convém. Uma aula ruim é a que não convém a ninguém. Não podemos dizer que tudo convém a todos.*
- 4- *Uma aula é emoção. É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção, não há nada, não há interesse algum.*
- 5- *É por isso que um público variado é muito importante. Sentimos o deslocamento dos centros de interesse, que pulam de um para outro.*
- 6- *Isso forma uma espécie de tecido esplêndido, uma espécie de textura.*

Vou tentar compreender essas afirmações, realçando dois princípios inerentemente didáticos:

1) Princípio da não homogeneização

Diz Deleuze que uma aula não tem por objetivo ser entendida por todos. E essa questão, eu acredito, é uma constatação e não uma exclusão. Ou seja, uma aula não é nunca compreendida por todos da mesma forma. Na realidade, a compreensão das individualidades nos leva a perceber que cada sujeito carrega uma história de especificidades, particularidades, subjetividades. Assim, ele interpreta e compreende dentro de sua lógica, criando diversidades inerentes ao ser humano.

Essa constatação significa que é da natureza do fenômeno educativo se fazer na polissemia e multidimensionalidade de perspectivas. O que não se deve, é esperar que uma aula seja plenamente absorvida pelo outro. Ela é disponibilizada a todos, mas produz

⁴ DELEUZE, Gilles. Conversações (1972-1990). Tradução de Peter Pál Pelbart. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

⁵ <https://www.facebook.com/watch/?v=556506218370248>

reconhecimentos diferentes em cada um. No entanto, historicamente as escolas têm buscado a homogeneização. A mesma aula para todos e todas e a mesma avaliação para todos. Assim tem sido em toda história da Pedagogia e Prática de Ensino nas escolas: uniformizam-se as práticas e espera-se que cada um chegue à mesma compreensão do que foi verbalizado o proposto pelo mestre. No entanto, nem todos poderiam ter compreendido a aula da mesma forma. Isso requer que se procure o outro da aprendizagem. Quem é o outro?

Carlos Skliar (2003) faz um texto interessante, perguntando pelo *outro* da Educação:

Não temos, nunca, compreendido o outro'. O temos, sim, massacrado, assimilado, ignorado, excluído e incluído, e, por isso, para negar nossa invenção do outro, preferimos hoje afirmar que estamos frente a frente com um novo sujeito. Mas, é preciso dizer: com um novo sujeito da mesmice'. Porque se multiplicam suas identidades a partir de unidades já conhecidas; se repetem exageradamente os nomes já pronunciados; são autorizados, respeitados, aceitos e tolerados apenas uns poucos fragmentos da sua alma.

A Pedagogia esteve sempre estruturada a partir de um suposto sujeito (ou objeto) universal, que precisa aprender sempre do mesmo jeito, sempre ser como todos e desviar-se da norma o mínimo possível.

Assim, a Didática tradicional sempre representou esse esforço de padronização de um modo de aprender e de ensinar.

Já a Didática que se faz crítica busca a individualidade, **a presença do outro** na prática, a parceria com o outro estabelecida em diálogos e práticas de escuta.

A presença do Outro nos momentos educativos sempre foi uma insistência de Freire. Toda sua Pedagogia insiste em quebrar a lógica linear e opressiva, das relações pedagógicas que se fazem na perspectiva do *não outro*, que desta forma se coisifica no processo. Até porque a perspectiva freireana de Educação é formar sujeitos conscientes de seu lugar no mundo; sujeitos que, no processo educativo, aprendem a dar nome e sentido ao mundo; jamais sujeitos despersonalizados e objetos à mercê de um processo que lhe é estranho; a grande questão será sempre a de que ensinar é também educar, numa simbiose que lhe dá sentido e direção.

Insistir na presença do outro numa aula ou atividade educativa é considerar que não há ensino fora do sujeito que o interprete. Sendo assim, será preciso que num espaço de ensino sejam criados **circuitos de aprendizagem** com trocas mútuas de interpretações.

O que seriam esses circuitos de aprendizagem? Seriam atividades coletivas, investigativas, organizadas em torno de situações-problemas que tragam e façam sentido a cada um; no entanto, os sentidos serão múltiplos e diversos e nos espaços de aula poderão se cruzar, e assim, dinamizam-se, ampliam-se, criando novos conhecimentos coletivos, que mais uma vez serão interpretados pelos sujeitos presentes, fazendo da sala um espaço de produção e socialização de conhecimento, onde cada qual fica autor e produtor de conhecimento. Seria uma forma de convite para encontro e expressão do outro e de cada um.

Nesse circuito, eminentemente dialógico, o ensino-aprendizagem adquire outra perspectiva: a da construção cointencionada de conhecimentos autênticos, críticos, emancipatórios, em que cada sujeito pôde expressar a sua palavra autêntica, original, de si e do seu mundo, e ressignificada neste encontro.

Kincheloe (1997) analisa que essas práticas coletivas em sala de aula sugerem a superação de uma concepção essencialista da Educação e exigem pensamentos e práticas mais complexos por parte dos professores. Ele afirma que, quando os professores conseguem lidar com a complexidade de alunos únicos e diferentes numa sala, ele os desafia mais; busca mais argumentações dos próprios, incentiva problematizações e práticas investigativas; assim se expressa: *os professores que se sentem confortáveis com a ambiguidade, que preferem a complexidade, operam num nível pós-formal que parece ser mais tolerante, flexível e adaptativo, empregando um repertório mais amplo de modelos de ensino.* (1997, p.104)

Segundo esse autor, esta concepção mais adequada da cognição dos alunos, ou seja, a consideração de que eles **aprendem pela busca, no coletivo e nos movimentos investigativos**, quando incorporada por docentes, pode produzir uma profunda mudança pedagógica. E ele assim se expressa: *se o conhecimento, entretanto, é visto simplesmente como um corpo externo de informações, independente dos seres humanos, então o papel do professor é tomar este conhecimento e inseri-lo na mente dos estudantes.* (1997,151).

Kincheloe coloca o foco de sua análise na cognição dos alunos. No entanto, sua proposta é bastante similar aos conceitos freireanos de uma aula *bancária* e de uma aula problematizadora.

Certa vez entrevistei Phillippe Meirieu e lhe perguntei sobre os pressupostos que ele considerava ao elaborar a proposta de uma Pedagogia diferenciada e ele assim me respondeu:

- Todos precisam e devem aprender, devem ser educados, devem partilhar a cultura do mundo; no entanto, não se aprende por decisão dos outros: é preciso que as pessoas queiram aprender, possam aprender e o façam com prazer.

Realça ainda precisar a Pedagogia de um fazer especial, que implica arte e ciência e que permite incluir todos em algum desejo e nas possibilidades de aprendizagem, desde que consideradas as condições reais de cada aluno.

Pergunto a ele sobre o ato pedagógico e ele me afirma que o ato pedagógico contém uma contradição essencial: transita entre emancipação e domesticação, uma relação muito delicada, que se estabelecerá a partir da consideração da liberdade do outro. Diz ele: *querer ensinar é crer na educabilidade do outro; no entanto, querer aprender é, também, crer nas possibilidades que o outro pode oferecer!* Assim, esse autor considera que a Pedagogia deve possuir uma *insustentável leveza* inerente à sua epistemologia, ou seja, essa leveza decorre precisamente de sua recusa em ser tutelada por regimes de verdade prévios, sejam eles científicos ou filosóficos, assim como, a Pedagogia nega-se também a ser uma mera expressão da prática e, muito menos, aplicação de uma teoria.

Será, portanto, fundamental que essa leveza, quase uma dança de intenções e expectativas, de cada um e com todos, revista a práxis da aula, das aulas, das práticas pedagógicas.

2) O princípio do movimento: a dialética da aula

Acredito que as práticas escolares dependem de como o fenômeno ensino é interpretado, tanto nas subjetividades dos atores sociais, quanto nas políticas públicas e mais ainda nas práticas institucionais escolares.

Supostamente, a prática do ensino tende à concretização de aprendizagens previamente selecionadas, quer pela instituição de ensino, quer pelos professores, tendo em vista a construção de conhecimentos, no entanto, muitas vezes considerada como transmissão de informações. Há diferenças entre o processo que busca a construção de conhecimento e outro que pretende repassar informações já previamente escolhidas? Sim, claro, há diferenças cruciais e a Pedagogia tem se debatido há séculos com esta questão. Essa prática, à princípio tão trivial, está prenhe de complexidades e (im) possibilidades. Kincheloe (1997, p. 152) analisa que o conhecimento pode ser construído nos alunos se, e somente se, a informação das disciplinas

interseccionar com os entendimentos e as experiências que os indivíduos carregam com eles para a escola. Assim, o autor considera fundamental que o professor contemporâneo seja formado de modo a saber ajudar os alunos a reinterpretarem suas próprias vidas e descobrirem novos talentos como resultado de seu encontro com o conhecimento escolar.

Essa concepção de ensino como um processo de criação de conhecimento pressagia uma mudança pedagógica profunda. Requer um esforço imenso da Didática para navegar por esta perspectiva, de modo a superar a trivialização da aprendizagem nos processos escolares. É preciso urgentemente superar a concepção de transmissão de informação ou mesmo conhecimento quando falamos em processo de ensino.

Desde Paulo Freire e da origem da *Pedagogia do oprimido*, há um consenso pedagógico em torno da educação não bancária, não apenas transmissiva, não domesticadora do sujeito que aprende. O consenso é epistemológico, e não significa que as práticas pedagógicas escolares sejam consensuais nisso. Ao contrário, pode-se até dizer que Freire como práxis, ainda não é consenso entre instituidores educacionais e nem mesmo entre alguns educadores.

Lembremos também que Freire não dissocia, não dicotomiza ensino e pesquisa; são dois aspectos de um mesmo processo que é o de produzir conhecimentos entre sujeitos. Então, seria exigido à Didática assumir, em seus pressupostos, a necessidade de desenvolver no ‘momento ensino’ o mesmo rigor exigido ao ‘momento pesquisa’, bem como a intencionalidade de superar a consciência ingênua do educando para atingir a consciência epistemológica crítica e dialética.

Mas há ainda, no mundo atual, uma forte compreensão de que o ensinar seja transmitir algo para uma cabeça vazia, para um sujeito ahistórico.

A Didática, como Teoria de Ensino, precisa continuar insistindo na compreensão de que *não há ensino fora do sujeito que interpreta*. Nesta perspectiva, todo ensino será sempre um processo formativo, que induz à autoformação, que reinterpreta convicções e atualiza concepções de mundo.

A construção do conhecimento só pode se realizar na prática dialógica; na vivência crítica da tensão entre teoria e prática e jamais como transmissão de informações sem vinculação à realidade dos educandos ou dos educadores; o que implica a construção/reinvenção de uma Didática crítica que tenha por pressupostos os processos emancipatórios e a dialética opressor/oprimido.

O diálogo é, para Freire (1980, p. 67), a forma de construção do mundo humano: comunicar é comunicar-se em torno do significado e significante e a “comunicação é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo”.

Como estabelecer esse diálogo em sala de aula e como produzir a comunicação que entre professores e alunos de forma a se criar um *espaçotempo* de movimento entre saberes, poderes e sentidos?

A aula requer um espaço dialógico, dialético de construção/transformação; de individualidades à construção de coletivos; de troca e socialização de saberes; um espaço eivado de contradições e desafios. Para vivenciá-lo como práxis de formação há que se superar a concepção de que este espaço seja um local de domesticação dos corpos e de repasse de informações.

As práticas pedagógicas e, como tais as práticas docentes, são práticas sociais que se organizam para dar conta de determinadas expectativas educacionais de um grupo social e isto significa que há necessidade de articulação com as expectativas do grupo de referência. O professor nem sempre consegue atuar como desejaria; sua autonomia é relativa como já nos alertou Sacristán, ao afirmar que o professor não escolhe sua plenitude de atuação, mas é muito condicionado pelas condições de trabalho que encontra e das políticas curriculares que o atingem no cotidiano de suas práticas.

O que se quer realçar é o fato de que as práticas pedagógicas só podem ser compreendidas na perspectiva da totalidade, ou seja, as práticas pedagógicas e práticas docentes estruturam-se em relações dialéticas pautadas nas mediações entre totalidade e particularidade. Esta categoria da *totalidade* é essencial ao sentido de prática pedagógica: é expressão de um dado momento/espaço histórico, permeada pelas relações de produção, relações culturais, sociais e ideológicas. Desse modo, como prática social, a prática pedagógica produz e reverbera uma dinâmica social entre o dentro e o fora (*dentrofora*) da escola. Isto significa, de um lado, que o professor sozinho não transforma a sala de aula; e de outro, que as práticas pedagógicas funcionam como espaço de contradição, como ressonância e reverberação das mediações entre sociedade e sala de aula.

Uma aula informativa apenas está desconsiderando essa dialética inerente à realidade social. A sala de aula é um espaço onde ocorrem as múltiplas determinações decorrentes da cadeia de práticas pedagógicas que a circundam. Quando se considera a necessidade de olhar



essas práticas na perspectiva da totalidade, compreende-se melhor essas relações, tal como realça Lukács, 1967, p.240:

A categoria de totalidade significa (...), de um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas[...] (LUKÁCS, 1967, p. 240).

14

Este todo é composto de partes, leis, lógicas mediadas entre si e, quando se desconectam, produzem desarticulações que prejudicam o sentido original que possuíam. Desse modo, não é da natureza das práticas docentes encontrarem-se avulsas, desconectadas de um todo, sem o fundamento das práticas pedagógicas que lhe dão sentido e direção. A prática docente avulsa, sem ligação com o todo, perde o sentido. É esta uma das razões que justifica a presença de um projeto político pedagógico, real e construído pelo coletivo nas escolas, que tem por finalidade explicitar as finalidades do trabalho pedagógico, organizar espaços e possibilidades de conexão, de articulação, de sentido, entre a prática docente e a prática pedagógica.

Essa questão referenda um dos pontos essenciais da teoria de Freire, a de que é no movimento dialético que ensinar e aprender vão se configurando como processos de *conhecer e reconhecer*. O educando vai conhecendo o *ainda não conhecido* e o educador reconhecendo o *antes sabido* (FREIRE, 1993, p. 119). Por isso a aula é um encontro dialético de construção de conhecimentos mútuos.

A sala de aula precisa reviver os movimentos dialéticos de transformação e partilha. A aula engessada, sem a participação dos saberes de todos, sem a interpretação coletiva dos dados, sem a negociação consensuada dos sentidos, será sempre uma aula morta, sem significado para alunos e professores.

Considerações⁶:

Penso que o *dilema de Comenius*, na tentativa de encontrar o método, o caminho ‘certo’ de *ensinar tudo a todos*, leva-nos, inexoravelmente, para o *ethos da imponderabilidade*, pois estamos todos, cotidianamente, mergulhados num *oceano de impossíveis* - a relação eu-tu, a

⁶ Em reflexões partilhadas com Prof. Dra. Guadalupe Mota, a quem agradeço.

relação pessoal-social, a relação singular-universal, o que nos induz a caminhar por entre tantas (im)possibilidades didáticas e pedagógicas. E se a teleologia da Pedagogia não é a de produzir controle, eficiência, resultados quantificáveis e verificáveis sobre as práticas educativas, por que deveria ser o das didáticas?

Faço minhas as palavras de Sandra Corazza (2021, p. 5), para analisar algumas reflexões sobre a Didática como convite à aprendizagem, nesta perspectiva de imponderabilidade:

Docência que cria um mundo próprio, como uma máquina de fazer sonhar acordado; Docência que emite gritos de pavor e cantos de guerra contra o idealismo religioso, a retórica política e as besteiras morais. Docência como proliferação de devaneios, retificação da realidade, criação de um rendilhado feito com pedrinhas de brilhante. Docência como oceano de impossíveis, tão surpreendente, que não necessitaríamos mais de nenhum além.

Ao situar o objeto da Didática – a produção da aprendizagem através do ensino - no âmbito do fenômeno educativo, estamos nos situando no campo da complexidade existencial de sujeitos cognoscentes não passíveis de serem homogeneizados em suas respostas cognitivas: não é possível, do ponto de vista de uma pretensa ‘eficiência didática universal científica’, que todos alcancem da mesma maneira, com a mesma intensidade subjetiva, os mesmos resultados preconizados *a priori* nos planejamentos pedagógicos. A quem atenderia esse propósito? É próprio da condição humana a hermenêutica empírica inicial, subjetiva e, posteriormente crítica, se forem observadas determinadas condições no ‘momento ensino’. Daí que, cada um, a seu termo, ‘aprenderá’ na mesma aula o que melhor lhe convém e o que for mais significativo para a sua existência concreta e rejeitará também conteúdos insignificantes.

Esse fato, ao invés de nos causar angústia e desconforto, por talvez não estarmos sendo fiéis a tal teoria de aprendizagem ou por nos sentirmos incompetentes e não dominando tais métodos de ensinos, deveria nos habilitar para aquele exercício da busca permanente de aprender no coletivo com os círculos de aprendizagem, pois não há ensino fora do sujeito que o interprete.

Nesse circuito, eminentemente dialógico, o ensino-aprendizagem adquire outra perspectiva: a da construção cointencionada de conhecimentos autênticos, críticos, emancipatórios, em que cada sujeito pôde expressar a sua palavra autêntica, original, de si e do seu mundo, e ressignificada neste encontro. Não se trata mais de uma perspectiva meramente ‘aplicacionista’ de conteúdos predefinidos, ahistóricos, exógenos ao universo existencial dos

educandos e, que, por isso, provoca pouco ou quase nenhum engajamento prazeroso no processo ensino-aprendizagem em sala de aula ou em outro ambiente educativo.

É preciso superar urgentemente a concepção bancária, transmissiva, aplicacionista da educação. A Pandemia da Covid-19, nos mostrou que o isolamento e o distanciamento físico, geográfico entre alunos e professores no ‘momento ensino’ tem resultado em perda expressiva de qualidade cognitiva e de aprendizagem entre os alunos. E mais: tem havido também uma situação de estranhamento não salutar em relação ao ambiente escolar neste tempo de retorno ao ensino presencial nas escolas: nossas crianças e jovens precisam ser ouvidas em sua condição existencial concreta antes de serem acionadas a ouvir – e nessa perspectiva avaliativa, punitivista de aferição de aprendizagem que vige em nossas práticas educativas – conteúdos absolutamente alheios às suas necessidades cognitivas presentes.

Essa necessidade decorre da consciência da dimensão dialética da aula, em que o ‘todo’ envolvido no processo ensino-aprendizagem se reconhece, se identifica, se ressignifica em relação às partes em interação. E neste ‘todo’ encontram-se crianças, adolescentes, jovens, educandos e educadores de todas as condições sociais, culturais profundamente marcados por essa experiência de pandemia que colocou em xeque não apenas nossos sistemas e métodos de ensino, mas, sobretudo, nossos objetivos educacionais neste *espaçotempo* histórico tão desafiador.

Afinal, o que Comenius nos provoca quando nos questiona qual o melhor caminho para ensinar tudo a todos, é o que queremos constituir com práticas pedagógicas emancipatórias, que podem reforçar a humanidade nos homens e assim, quem sabe, poderemos construir uma sociedade mais justa, com oportunidades a todos, com menor desigualdade social, em ambientes inclusivos e tecidos democraticamente.

Referências

BOUDINET Gilles, **Deleuze et l’anti-pédagogie: vers une esthétique de l’éducation**, Paris: L’Harmattan, 2012.

CARR, Wilfred. **Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica**. Madrid: Morata, 1996.

CORAZZA, Sandra. O Sonho da Docência: Fantástico Tear. **Pro-Posições** | Campinas, SP | V. 32 | p.05-24. 2021.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. 2a ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os Signos**. 2a ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FRANCO, M. A. R. S. Por uma didática decolonial: epistemologia e contradições. In: **Educação e Pesquisa**. 2022.

FRANCO, M. A. R. S. Práticas pedagógicas de acolhimento e inclusão: a perspectiva da Pedagogia Crítica. In: **Revista Online de Política e Gestão Educacional**. 2017.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. A Pedagogia como ciência da educação: entre epistemologia e prática. **Tese de doutoramento**. USP. São Paulo. 2001

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Fragmentos de uma conversa. **Revista Eletrônica Pesquiseduca** – p.274- 281 - v. 03, n. 06 - jul. –dez. 2011

FREIRE, P. **Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 2e. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3ª edição. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

HEIDEGGER, Martin. **Que é uma coisa?** Tradução de Carlos Morujão. Lisboa: 70, 1987(1950, no original)

KINCHELOE, Joe. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Art Médicas. Porto Alegre. 1997.

LISPECTOR, Clarice. **Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LUKÁCS, György. **Existencialismo ou marxismo**. São Paulo: Senzala, 1967.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SKLIAR, Carlos: **A educação e a pergunta pelos Outros**. Ponto de Vista, Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003.