

A Didática Crítica Multidimensional Emancipadora: pela superação do neotecnismo

The Emancipating Multidimensional Critical Didactics: for overcoming neotechnicism

La Didáctica Crítica Multidimensional Emancipadora: por la superación del neotecnismo

Sheila Santos de Oliveira ¹

Resumo: Este texto tem como objetivo compreender os fundamentos da Didática Crítica Multidimensional Emancipadora como uma das didáticas emergentes que se constitui no movimento de crítica e ruptura com as políticas neoliberais, neoconservadoras e neotecnista, a favor da formação humana. Buscamos evidenciar também do ponto de vista epistemológico e teórico metodológico a sua importância como possibilidade de práxis pedagógica nos espaços educativos. O trabalho se constitui com uma pesquisa de cunho qualitativo e bibliográfica que iniciou com os estudos realizados no âmbito do Grupo de Pesquisa Didaktiké da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Para essa compreensão, debruçamo-nos sobre três textos base de Pimenta, Franco e Fusari (2015), Franco e Pimenta (2016) e Melo e Pimenta (2018), autores que nos últimos anos vêm difundido a perspectiva Didática Crítica Multidimensional Emancipadora no movimento de ressignificação da didática no Brasil.

Palavras-chave: Didática. Didática Crítica Multidimensional Emancipadora. Didáticas Emergentes.

Abstract: This text aims to understand the foundations of the Emancipating Multidimensional Critical Didactics as one of the emerging didactics that constitutes the movement of criticism and rupture with neoliberal, neoconservative and neotechnicist policies, in favor of human formation. We also seek to highlight, from an epistemological and theoretical-methodological point of view, its importance as a possibility of pedagogical praxis in educational spaces. The work consists of a qualitative and bibliographic research that began with the studies carried out within the Didaktiké Research Group of the Faculty of Education of the Federal University of Goiás. For this understanding, we focus on three basic texts by Pimenta, Franco and Fusari (2015), Franco and Pimenta (2016) and Melo and Pimenta (2018), authors who in recent years

¹ Sheila Santos de Oliveira. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG), professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, Brasil. Contato: sheilasaoliv@ufg.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6678-7745>

have disseminated the Critical Multidimensional Emancipating Didactic perspective in the movement of resignification of didactics in Brazil.

Keywords: Didactics. Emancipating Multidimensional Critical Didactics. Emerging Didactics.

Resumen: Este texto tiene como objetivo comprender los fundamentos de la Didáctica Crítica Multidimensional Emancipadora como una de las didácticas emergentes que constituye el movimiento de crítica y ruptura con las políticas neoliberales, neoconservadoras y neotecnicistas, a favor de la formación humana. También buscamos resaltar, desde un punto de vista epistemológico y teórico-metodológico, su importancia como posibilidad de praxis pedagógica en los espacios educativos. El trabajo consiste en una investigación cualitativa y bibliográfica que se inició con los estudios realizados en el Grupo de Investigación Didaktiké de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Goiás. Para tal comprensión, nos enfocamos en tres textos básicos de Pimenta, Franco y Fusari (2015), Franco y Pimenta (2016) y Melo y Pimenta (2018), autores que en los últimos años han difundido la perspectiva Didáctica Crítica Multidimensional Emancipadora en el movimiento de resignificación de la didáctica en Brasil.

Palabras clave: Didácticas. Didáctica Crítica Multidimensional Emancipadora. Didácticas emergentes.

Introdução

As últimas décadas temos vivenciado no campo da educação uma série de alterações que, muitas vezes via gestão, incidem profundamente nos currículos escolares, na avaliação, nas práticas pedagógicas, na formação de professores, enfim, no cotidiano das instituições públicas de educação. Essas alterações podem ser observadas desde da década de 1990, sobe a lógica da doutrina neoliberal. Contudo, Miranda (2020) realiza uma demarcação temporal coerente com a intensificação do neoliberalismo no Brasil. A autora afirma que a partir do golpe de 2016 “o neoliberalismo, em sua versão autoritária e neoconservadora vem incidindo sobre a educação brasileira de modo avassalador” (MIRANDA, 2020, p.10).

Apple (2011) aborda a relação entre ideias neoliberais e neoconservadoras e afirma que embora o neoliberalismo faça a defesa de um Estado mínimo, o que fomenta as práticas de privatização, de competitividade, de produtividade, atrelando a educação a mercantilização específica do setor privado, por outro lado o neoconservadorismo “insere a educação em um conjunto mais amplo de compromissos ideológicos” (p. 82). Assim,

tem-se um *Estado fraco* do ponto de vista econômico e um *Estado forte* no que se refere ao controle social, como por exemplo, “à política das relações de corpo, gênero e raça, a padrões, valores e condutas e ao tipo de conhecimento que deve ser transmitido a futuras gerações” (APPLE, 2011, p. 83).

Essa aliança tem conduzido o *modus operandi* das políticas educacionais dos últimos anos. Para além, existe outro elemento que é imprescindível destacar e que tem servido como base para a formulação das políticas educacionais. Assim, alinhada ao neoliberalismo e ao neoconservadorismo, vemos a perspectiva neotecnicista assumir, no âmbito educacional, centralidade no projeto de educação em andamento nos últimos anos que corrobora a intensificação da lógica empresarial na educação. Brasão e Araújo (2022, p. 15) acreditam que o neotecnicismo “pode ser entendido como a proposta de retomada do antigo tecnicismo para a sala de aula, sob a tutela do modelo empresarial de escola.” De fato, as proposições neotecnicista representam um retrocesso do ponto de vista político pedagógico que retoma a década de 1970, sobretudo a prevalência nos processos educativos da racionalidade técnica instrumental, entretanto alguns aspectos nos permitem ler suas bases que convergem com o contexto atual.

Desta forma, a concepção técnica instrumental tem suas bases fincadas no pragmatismo e na fragmentação, seja na Educação Básica ou no Ensino superior, cuja inovação estaria nos “modos de incorporação educacional das tecnologias da informação e comunicação (TID)” (SILVA, 2018, p. 11). Ao enfatizar a dimensão técnica, suprime a dimensão humana, política e social com vista a fortalecer a política de educação por resultados que tem a avaliação estandardizada como parâmetro de qualidade. O foco da educação, nesse sentido, não está no processo ensino aprendizagem e sim nos meios que possam garantir o alcance das metas estabelecidas nas avaliações. Para a escola, o gestor, o professor e o estudante esse movimento se reflete nas políticas de accountability, ou seja, responsabilização, culpabilização, bonificação e meritocracia seguindo a cartilha privatista e transformando o campo educacional a imagem e semelhança do campo econômico, empresarial.

Com isso, o neotecnicismo restringe a didática ao ensino mutilado e descontextualizados de métodos e técnicas pertinentes a transmissão de conteúdos

estabelecidos por especialistas externos aos contextos educacionais e que se estão nos atuais marcos regulatórios que determinam o currículo no país. Essas questões impactam no chão da escola, os cursos de licenciaturas, incidem na concepção de formação constituída ao longo da história a partir de uma série de enfrentamentos e disputas, na concepção de ensino e nos processos de aprendizagem, portanto, constitui-se como desafio para o campo da didática tanto no que diz respeito a didática como disciplina pedagógica, mas também como campo de investigação se ocupa do ensino, como foco, em sua relação com a aprendizagem e em relação direta com a realidade escolar e todas as suas múltiplas determinações.

Diante desse contexto, objetivamos compreender os fundamentos da Didática Crítica Multidimensional Emancipadora como uma das didáticas emergentes que se constitui no movimento de crítica e ruptura com as políticas neoliberais, neoconservadoras e neotecnicista, a favor da formação humana. Buscamos evidenciar também do ponto de vista epistemológico e teórico metodológico a sua importância como possibilidade de práxis pedagógica nos espaços educativos. Nessa direção, realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo e bibliográfica que iniciou com os estudos realizados no âmbito do Grupo de Pesquisa Didaktiké da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Para essa compreensão, debruçamo-nos sobre três textos base de Pimenta, Franco e Fusari (2015), Franco e Pimenta (2016) e Melo e Pimenta (2018). Assim, esse texto está organizado em três seções. Na primeira seção, A Didática Crítica Multidimensional Emancipadora: Uma Didática Emergente, apresentamos uma abordagem histórica da didática, localizando a Didática Crítica Multidimensional Emancipadora no contexto de ressignificação das didáticas críticas e emergentes, na seguinte, Fundamentos da Didática Crítica Multidimensional Emancipadora, abordamos as concepções nas quais se fundamentam esta didática e por fim discutimos os princípios que norteiam teórico e metodologicamente a práxis de acordo com a perspectiva multidimensional.

-A Didática Crítica Multidimensional Emancipadora: Uma Didática Emergente-

O movimento crítico da didática remonta a passagem da década de 1970 para 1980. Nesse período importa destacar o questionamento a centralidade do ensino assentado na perspectiva técnica instrumental, por uma *didática fundamental* que não consistia na negação da técnica, uma dimensão fundamental da didática, exigia a associação de outras dimensões que compreendessem a prática concreta, situada e contextualizada. A *didática fundamental* de acordo com Candau (1998, p. 23) “assume a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem e coloca a articulação das três dimensões, técnica, humana e política, no centro configurador de sua temática.” Contudo, esse movimento não pode impedir o esvaziamento da disciplina de didática e o questionamento ao seu estatuto e objeto. Para Pimenta (2018, p. 24-25) “o esvaziamento dos conteúdos da didática, decorre, em grande medida, de seu desprestígio acadêmico no âmbito do campo da educação, com professores formadores que, de certa forma, ainda insistem em minimizar a dimensão crítica de seus conteúdos.”

Com o esvaziamento da didática e da própria pedagogia, a perspectiva tecnicista da educação permanece, advogando pela neutralidade, contudo, como afirma Pimenta (2018) pesquisadores da área chegam ao final do século XX, com estudos inspirados no materialismo histórico dialético e nas teorias críticas e buscam ressignificar a didática, como disciplina, epistemologia e campo de investigação. Considerando o contexto, a realidade social, política e cultural, as discussões apresentavam a preocupação com o ensino como práxis social e a escola lócus dessa práxis para a transformação, inclusão e emancipação dos sujeitos. As pesquisas desse momento, então, aproximaram-se das escolas, professores, estudantes em situações concretas e ainda apontaram para a importância de conhecimentos e saberes imprescindíveis a formação sólida e consistente de professores críticos e conscientes para ler, interpretar e problematizar o mundo. Segundo Pimenta (2018, p. 28), “Para melhor compreender as propostas da didática crítica foi necessário ressignificar a compreensão das relações entre educação como práxis social, a pedagogia como ciência dialética que estuda a práxis educativa e a didática crítica na formação da práxis docente e nos processos dialéticos da ensinagem.

Assim, o movimento de ressignificação da didática segue abordando, a indissociável relação teoria e prática, o cotidiano escolar como fonte de conhecimento, em

suas interfaces pedagógicas, culturais, sociais e econômicas, para o alcance da didática pensada e a didática vivida (PIMENTA, 2018, p. 31). Nessa esteira, Pimenta (2018) mapeia as tendências críticas, as didáticas emergentes das últimas décadas que são: Didática Crítica Intercultural (CANDAU, 2000, 2010); Didática Crítica Dialética Reafirmada (PIMENTA, 2008; OLIVEIRA, 2009); Didática Desenvolvimental (LONGAREZI; PUENTES, 2011); Didática Sensível (D'ÁVILA, 2011, 2018); Didática Multidimensional (FRANCO; PIMENTA, 2014, 2016).

A Didática Multidimensional, como nomeada originariamente, está situada entre as didáticas emergentes dos últimos anos porque procede ao processo histórico de ressignificação da didática a partir de uma ancoragem epistemológica e teórico metodológica que evidencia o objeto da didática, o ensino, em situação real e preconiza a sua compreensão e realização considerando as condições e determinações da realidade em uma aproximação direta com a escola/ universidade e os processos de ensino-aprendizagem. Nesse processo, “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2019, p. 24)

Assim, não só por se fundamentar em bases epistemológicas das teorias críticas, a Didática Multidimensional é crítica porque se insere no movimento crítico de ruptura e resistência aos ataques neoliberais, neoconservadores que recorrem a inserção dos princípios e práticas neotecnicistas na educação. É emergente e, para além, é insurgente.

-Fundamentos da Didática Crítica Multidimensional Emancipadora-

A Didática Crítica Multidimensional Emancipadora é elaborada por Pimenta, Franco e Fusari (2015), Franco e Pimenta (2016) e Melo e Pimenta (2018) a partir de uma série de indagações que teriam como centro as práticas pedagógicas e os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Interpelar a didática e suas contribuições para formação faz todo sentido uma vez que há a constatação de que os cursos de licenciatura assim como as escolas caminham na manutenção de práticas ainda presentes na educação brasileira que, como receitas prontas, se apoiam nas prescrições, normas e técnicas para

ensinar sem avaliar a complexidade de elementos que são dinamizados nas relações que se estabelecem dentro e fora das instituições formativas.

Nesse sentido, Pimenta, Franco e Fusari (2015) ao pensarem como a didática tem contribuído para fundamentar as práticas que visem a construção e reconstrução de conhecimentos e saberes que sejam emancipatórios e permitam o desenvolvimento da criticidade e autonomia dos sujeitos, postulam que a Didática Multidimensional é entendida com aquela

[...] que tenha como foco, a produção de atividade intelectual, no aluno e pelo aluno, articulada a contextos nos quais os processos de ensinar e aprender ocorre. Uma Didática que se pautem numa pedagogia do sujeito, do diálogo, onde a aprendizagem seja mediação entre educadores e educandos. (p. 3)

Compreendendo os contextos em que a formação docente se dá, principalmente pautada pelas políticas públicas, a didática se propõe a criar as condições e práticas necessárias para que o ensino ocorra de forma a promover a reflexão crítica e situada dos sujeitos, pois como afirmam Franco e Pimenta (2016, p. 546)

[...] há múltiplas dimensões pedagógicas dos processos e das atividades formativas dos sujeitos que ensinam e que aprendem. Daí, entendemos que a essa Didática, que tem seu suporte na teoria pedagógica que parte da práxis educativa e a ela retorna, seria apropriado denomina-la de *Multidimensional*.

Assim, o ensino está fundado na práxis educativa. Aquela que está voltada para a superação da aquisição e transmissão de conhecimento a favor dos conhecimentos que se desenvolvem na relação entre os sujeitos, pelo reconhecimento e problematização do real, visando transformações. A práxis, porém, é a ação sobre o mundo para transformá-lo. (FREIRE, 1987, p. 25). Nesse sentido, a práxis educativa, ponto de partida e de chegada da Didática Multidimensional, apresenta um grande potencial emancipador, uma vez que tem em sua fundamentação teórica

A Didática Crítica Multidimensional Emancipadora é por constituição uma perspectiva multirreferencial, pois abrange e converge com uma linguagem plural e interdisciplinar. Entende que a pedagogia ao analisar os fenômenos educativos e em sua complexidade se aproprie da produção de diferentes áreas do conhecimento que subsidiam um olhar mais ampliado, sob diferentes ângulos e abordagens. Ardoíno (1998, p. 24) afirma que a abordagem multirreferencial

[...] propõe-se a uma leitura plural de seus objetos (práticos ou teóricos) sob diferentes pontos de vista, que implicam tanto visões específicas quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas, em função de sistemas de referências distintos, considerados, reconhecidos explicitamente como não-reduzíveis uns aos outros, ou seja, heterogêneos.

Desta forma, Franco e Pimenta (2016) acreditam que, como fundamentação teórica, a multirreferencialidade converge com o entendimento das autoras de que para análise dos fenômenos educativos, pela Pedagogia enquanto ciência da educação, é coerente e pertinente, recorreremos as diferentes áreas das Ciências Humanas e seus aportes teóricos como forma de encadear significados e sentidos a complexidade dos fenômenos educativos. De acordo com as autoras “a multirreferencialidade foi se constituindo em um apoio à nossa perspectiva de considerar a educação como campo de estudo de diferentes ciências, mas com aportes metodológicos diferentes.” (FRANCO e PIMENTA, 2016, p. 542)

Charlot (2016, p. 13) compreende que “O ser humano é construído graças à educação. Educação é um triplo processo: de humanização, tornar-se humano; de socialização, entrar num grupo social e cultural e de singularização e subjetivação, ter uma história pessoal.” A partir dessa caracterização da educação por Charlot (2016), observamos que daí duas dimensões podem ser destacada para o autor para entendermos relação com o saber. São dimensões constitutivas dos sujeitos aquela que remete a origem, pertencimento a um grupo social, as condições objetivas, materiais e culturais e aquela referente a história singular, que tem a ver com a subjetividade e identidade de cada um. Quando relaciona essas dimensões do sujeito o autor expõe, ao indagar sobre o aprender, o fracasso ou sucesso escolar, as práticas exercidas pela escola, que “a questão fundamental é da atividade intelectual, da mobilização numa atividade intelectual.

Esse é, pois, um dos focos da Didática Crítica Multidimensional Emancipadora: a atividade intelectual do aluno que se desenvolve na relação com o saber. Charlot (2016) explicita que um pressuposto para a ação pedagógica, nessa direção, é que a aprendizagem está ligada a tríade atividade intelectual do aluno, sentido e prazer. Desta forma, a relação com o saber tem a ver com os conhecimentos produzidos dentro e fora da escola, na vida. Significa considerar o mundo, a comunidade, a realidade como um

espaço de conhecimento que pode e deve ser mobilizado na escola, pela ação pedagógica intencional, pela práxis. Isso implica reconhecer que os estudantes têm uma relação com o saber e a escola é o espaço de inclusão, dinamização e transformação de saberes em conhecimentos que façam sentido e tenha relação com o prazer de estudar e aprender.

Acreditamos que as relações acima permitem o desenvolvimento do *eu empírico* para o *eu epistêmico* como expõe Charlot (2016) o que nos aproxima da curiosidade epistemológica que parte da leitura, problematização, interpretação e reinterpretação do mundo pela curiosidade ingênua, em Freire (2019). O autor declara: “Um dos saberes fundamentais à minha prática educativo-crítica é o que me adverte da necessária promoção da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica.” (FREIRE, 2019, p. 86). Pimenta, Franco e Fusari (2015) acreditam como Freire (2019) que exercício crítico da capacidade de aprender, pensar, problematizar em busca de desvelar a realidade aproxima o sujeito da curiosidade epistemológica. Eis então, mais um conceito em que se ancora a Didática Crítica Multidimensional Emancipadora.

Freire (2019) provoca a todos nós educadores em relação a essa questão ao explicitar o movimento da curiosidade. O autor propõe debater curiosidades que vem do cotidiano, das relações e conhecimentos, saberes de outros espaços e nos convoca a condução do debate, a discutir as curiosidades e o tratamento dado para saná-las. Nesse sentido alerta para o rigor metodológico no trabalho com a curiosidade espontânea que em ação “convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achada de sua razão de ser” (FREIRE, 2019, p. 85). Esse movimento se abre a novas curiosidades pela capacidade humana de pensar criticamente, de analisar, reinterpretar e reconstruir explicações já existentes, construindo conhecimentos, resistências, novas formas de compreender e se compreender no mundo.

-Princípios Teóricos Metodológicos da Didática Crítica Multidimensional Emancipadora: Possibilidades para a práxis pedagógica-

Melo e Pimenta (2018) denominam o que entendemos como princípios teóricos Metodológicos da Didática Crítica Multidimensional Emancipadora como aqueles

fundantes à práxis educativo pedagógica. Assim, visando contribuir teórica e metodologicamente com a formação de professores e os professores que enfrentam cotidianamente os desafios de diferentes ordens, principalmente aqueles que interrogam e incidem nas práticas pedagógicas, nos resultados do ensino e nas relações que se estabelecem na sala de aula. Para além, estes princípios também se constituem como elementos de ruptura com a fragmentação, o pragmatismo e ao ensino prescritivo e padronizado como tem sido posto pelos atuais marcos regulatórios do currículo das instituições educativas.

Desta forma, o primeiro princípio preconiza o ensino com pesquisa. Franco e Pimenta (2016, p. 547) acreditam que “as atividades que compõem o ensino resultam melhor quando envolvidas em processos investigativos. Alunos e professores, ao se articularem como pesquisadores em ação, passam a problematizar a realidade e a buscar alternativas de pensamento e reflexão.” O ensino com pesquisa altera, portanto, as concepções de formação, de organização, planejamento, avaliação e, sobretudo de relação educados e educando mediados pelo conhecimento. Nesse sentido, pressupõe uma postura crítica do educador e aberta aos interesses e realidades, muitas vezes desconhecidas. Freire (2019, p. 30) afirma que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. O autor esclarece que esse processo que mobiliza os sujeitos do processo ensino-aprendizagem, possibilita a busca, a indagação que instiga e é instigada pela curiosidade do educando. Na medida em que essa curiosidade é rigorosamente e metodicamente sanada, transita-se da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica. Esse movimento é importante porque está relacionado também a atividade intelectual e a relação com um saber que para ele produz sentido e, portanto o prazer de aprender (Charlot, 2013). Melo e Pimenta (2018) em pesquisa realizada com estudantes de pós-graduação sobre a Didática Crítica Multidimensional destacam o entendimento destes acerca desse princípio, que estão assim registrados:

Compromisso com a formação dos alunos - ações que provoquem tanto no professor quanto no aluno a necessidade de produzir, questionar, refletir e construir. (FD2 – Registro escrito).

Caminhos para o desenvolvimento de ações formativas empreendidas pelo coordenador, objetivando e fomentando a pesquisa no âmbito das unidades escolares; potencializar a ação formativa instigando a pesquisa e aprimorando as práticas presentes na escola. (FD3 – Registro escrito).

Os conteúdos transformam-se em meios para a resolução de problemas; Problematização e/ou resolução de problemas da área como estratégia de ensino/ aprendizagem - possibilidades de envolvimento ativo dos alunos em seu próprio processo de formação, relacionando o seu trabalho com os resultados obtidos. (FD6 –Registro escrito). (MELO e PIMENTA, 2018, p. 62)

Observamos a partir dessa perspectiva a potencialidade, de ao trabalharmos com esse princípio de construir caminhos formativos outros que não se reduzem a transmissão de conteúdos e sim, indicam ações formativas que consideram os saberes dos estudantes como passíveis de problematização, que dinamizam o conhecimento a partir da relação de todos os sujeitos envolvidos em práticas investigativas com pesquisa que instigam a reflexão, a criticidade e perseguem os resultados do ensino pela práxis.

O segundo princípio é o de estabelecer em aula processos dialogais. Atuar com bases nesse princípio requer a percepção de que há, nessa proposição, uma alteração na posição que os sujeitos ocupam na relação que ocorre nas salas de aula. Essa concepção altera a posição do estudante como objeto do ensino e do professor como autoridade detentora do conhecimento. O diálogo prevê relações horizontais, de respeito e de reconhecimento do outro e, portanto, de escuta. Como elucida Freire (2018, p. 111)

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo como se fossemos portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente.

Ao tratar da educação dialógica Freire (1987) evidencia a palavra não só com um meio pelo qual o diálogo se realiza, mas por que abrigam duas dimensões da práxis que a constitui, a ação e reflexão. Assim também, essas duas dimensões que constituem a palavra e, portanto, o diálogo. Desta forma as palavras em diálogo coletivo, crítico, criativo, denunciam, anunciam, transformam os homens na relação com o outro, com o conhecimento e com o mundo. Educar sob processos dialogais é desta forma prática democrática, porque garante a todos o direito à palavra. Nessa perspectiva, não há lugar para um que fala e o outro que cala, educadores e educandos, a partir de processo dialogais promotores da práxis buscam coletivamente compreender, conhecer e

solucionar questões de seu tempo e espaço histórico. Como reiteram Franco e Pimenta (2016, p. 548)

[...]Em sala de aula, o diálogo adquire a perspectiva de problematização da realidade e de crítica. Essa é a dimensão que precisa ser buscada, a superação do empírico pelo concreto, o que se faz pelo diálogo e pela teoria. Esse processo cria sentido e mobiliza para a ação.

Franco e Pimenta (2016) declaram que o terceiro princípio segue a perspectiva freireana com a elaboração de processos de práxis. De acordo com as autoras esse princípio estaria mais relacionado a professor e ao trabalho docente, pois construir processos de práxis implica alterar o que está posto, reflexão e ação com vistas a transformação, não se trata de alterar formas de fazer apenas, mas sim de um fazer contextualizado e propositivo, intencional no sentido pedagógico e também no sentido político. E nessa direção, reconhecemos nesses processos a dimensão social e política do professor e da escola que se pretendem emancipadores, libertadores e transformadores.

Melo e Pimenta (2018) quando se referem aos processos de práxis apontam para a necessidade de “[...]fundamentar a prática pedagógica para que, conscientes e emancipados, os professores ampliem suas contribuições na formação das gerações de estudantes, de modo a produzir mudanças concretas em suas realidades.” (p. 66). Buscando dialogar com as autoras, consideramos pertinentes a compreensão, mas compreendemos também que este é um dos desafios para formação de professores, sobretudo nos dias atuais, com propostas formativas fragmentadas, mutiladas que tem em vista tolher a constituição do professor com um intelectual comprometido a ação-reflexão que se dá no diálogo crítico, na práxis pedagógica, na sua intervenção no mundo por meio da conscientização.

A tomada de consciência como aponta Freire (1979) não é a mesma coisa que a conscientização. Conhecer e reconhecer o mundo e a realidade em que está inserido numa aproximação despretensiosa não o faz consciente daquela realidade. “A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica.” (FREIRE, 1979 p. 15) Ao exercermos a práxis pedagógica, nessa direção nos comprometemos (escolas e professores) histórico, política e socialmente com a formação do homem para a superação das realidades

impostas de forma consciente. Percorrer esse objetivo na formação de professores na contramão das políticas de formação atuais e buscando alterações significativas condizentes com uma educação emancipatória e libertadora é nossa tarefa e compromisso enquanto professores do ensino superior.

A Didática Crítica Multidimensional, tem em seu quarto princípio uma preocupação com o seu objeto de forma mais direta: o ensino. Por isso, apresenta como importante nesse arcabouço teórico metodológico a construção de processos de mediação didática. Essa perspectiva corrobora o que já foi apresentado anteriormente no sentido de trazer como finalidade didática o melhor resultado do processo ensino-aprendizagem, ou seja, possibilitar a partir de relações dialogais uma interação entre o currículo e os contextos na mediação dos processos investigativos de produção do conhecimento. Desta forma,

A construção do conhecimento passa a ter sentido para professores e estudantes por meio da mediação didática, que demanda considerar a complexidade do trabalho pedagógico, em constante movimento, negociação e revisão dos conteúdos que devem ser recriados e trabalhados, conforme as necessidades formativas dos estudantes. (MELO e PIMENTA, 2018, p. 64)

Investir em processos de mediação didática, atrelados aos princípios anteriores, tem a ver também com uma diferente compreensão de aula, planejamento, avaliação, relação educador-educando e abordagens didático pedagógicas, sem perder o foco no objeto da didática e suas finalidades. Libâneo (2012, p. 39) esclarece que a didática

Tem como objeto de estudo o processo ensino-aprendizagem em sua globalidade, isto é, suas finalidades sociais e pedagógicas, os princípios, as condições e os meios da direção e organização do ensino e aprendizagem, pelos quais se assegura a mediação docente de objetivos, conteúdos, formas de gestão do ensino, tendo em vista a apropriação das experiências humanas social e historicamente desenvolvidas.

Nesse sentido, a mediação didática tem como foco garantir as condições para que o ensino e a apropriação dos conhecimentos e saberes historicamente acumulados pela humanidade façam sentido para os sujeitos em suas aprendizagens, por isso processos de mediação envolvem meios de organização didática mais abertos as inter-relações, reinterpretações e contextualizações dos conhecimentos em processos dialogais. Isso mobiliza o conhecimento pela práxis, relação teoria e prática, ação-reflexão.

O quinto princípio da Didática Crítica Multidimensional refere-se aos processos de redes de saberes. Trata-se não só de considerar os saberes trazidos pelos educandos, mas da própria condição do professor como um produtor de saberes diversos que podem ser elaborados e desenvolvidos durante os momentos formativos dos quais participa, mas também como uma ação investigativa do próprio sujeito professor na busca de aproximação e compreensão do cotidiano no desenvolvimento intencional do ensino-aprendizagem. Essa perspectiva nos remete a um dos ensinamentos de Freire (2019, p.30-31) em que o autor expõe que *ensinar exige pesquisa*

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Freire contribui para entendermos que os saberes pedagógicos também se desenvolvem nessa busca que já na formação inicial constitui o professor. Na procura, na constatação, na intervenção e na enunciação estão contidos elementos caros que indicam saberes pedagógicos “como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora [...]” (PIMENTA, 2002, p. 27). Essa perspectiva evoca o protagonismo do professor como sujeito do conhecimento que na prática pedagógica intencional dinamiza os seus saberes para superar as adversidades do cotidiano para que o ensino e a aprendizagem se realizem. Ele anuncia a novidade.

Considerações Finais

É muito importante destacar a importância de evidenciarmos, no campo da didática, abordagens teóricas que atualizam a didática não só como uma disciplina pedagógica do *como fazer*, mas sobretudo como uma epistemologia que fundamenta a prática pedagógica. Por isso, entendemos que trazer para a discussão perspectivas formuladas a partir de questões que estão voltadas para a preocupação com o ensino, com a aprendizagem e com os sujeitos e contextos históricos, sociais e culturais envolvidos nos

processos formativos é fundamental, sobretudo nesse momento histórico em que buscamos atravessar essa onda de retrocessos que vem marcando as políticas de formação de forma geral.

Nesse sentido, vemos na Didática Crítica Multidimensional Emancipadora uma das brechas possíveis para pensarmos e realizarmos uma educação outra. A partir do entendimento de que esta perspectiva nos oferece os subsídios teóricos metodológicos para superarmos a ideia do professor como um tarefeiro, um prático, destituído da capacidade de organizar o próprio conhecimento e articular os conhecimentos e saberes de forma intencional na práxis pedagógica.

Uma didática crítica que se fundamenta em linguagens plurais, portanto, aberta a outras áreas do conhecimento que contribuem para compreendermos os fenômenos da educação em toda a sua complexidade, que, tendo como objeto o ensino não se furta de prescindir dos sujeitos da aprendizagem situado, contextualizado, de saberes, experiências e interesses, assim uma didática que busca pela *curiosidade ingênua* mobilizar a *atividade intelectual do aluno* para que este ao tempo em que se apropria do conhecimento historicamente acumulado pela sociedade também se aproprie da própria realidade e reconheça a sua condição e relação *no mundo e com o mundo*.

Desta forma, a Didática Crítica Multidimensional Emancipadora é propositiva, enunciativa e insurgente, pois, se contrapõe a investida neotecnicista na educação, que nada tem a ver com a formação humana, e assim anuncia em seus princípios fundamentais um elenco de proposições que transgredem as concepções e práticas sedimentadas de uma educação fragmentada, eminentemente focada nos processos e nos resultados pautados pelas políticas de avaliação por resultados. Vislumbramos nos princípios dessa didática a potencialidade de, mesmo no miudinho de cada sala de aula, seja do ensino superior ou da educação básica, de materializarmos as finalidades educativas apresentados nos debates democráticos das associações científicas, dos pesquisadores e estudiosos da educação que almejam uma educação, como prática social, inclusiva, emancipadora, libertária e transgressora.

Referências

- APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: Currículo, cultura e sociedade. MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (orgs.). São Paulo: Cortez, 2011.
- ARDOÍNO, Jaques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves. Multirreferencialidade nas ciências e na educação. São Carlos: EdUFSCar, 1998.
- BRASÃO, M. R.; ARAÚJO, J. C. S. Neotecnismo na Educação: origem e concepção. Educação Dilemas Contemporâneos: Volume XI. OLIVEIRA, L.R. Nova Xavantina, MT: Pantanal, 2022.
- CANAU, V. M. A didática e a formação de educadores – Da exaltação à negação: a busca da relevância. In: A didática em questão. CANAU, V. M. (org.). Petrópolis: Ed. Vozes, 1998.
- CHARLOT, B. Da relação com o saber às práticas educativas. São Paulo: Cortez Editora, 2013.
- CHARLOT, B. Relação com o saber e as contradições de aprender na escola. Entrevista concedida a Rosemeire Reis e Veleida Anahí da Silva. Revista Ensino Interdisciplinar, UERN, Mossoró, RN, v. 2, nº. 06, Outubro/2016
- FRANCO, M. A. S.; PIMENTA. S. G. Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual. Educ. Soc., Campinas, v. 37, nº. 135, p.539-553, abr.-jun., 2016.
- FREIRE, P. Conscientização. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- LIBÂNEO, J. C. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo. LIBÂNEO, J.C.; ALVES, N. (orgs.) São Paulo: Cortez, 2012.
- MELO, G. F.; PIMENTA. S. G. Princípios de uma didática multidimensional: um estudo a partir de percepções de pós-graduandos em educação. Cad. Pesq., São Luís, v. 25, n. 2, abr./jun. 2018.
- MIRANDA, M. G. de. O neoliberalismo como ofensiva neoconservadora. Inter-Ação. Goiânia, v. 45, n.1, p. 1-15, jan./abril, 2020.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: Saberes pedagógicos e atividade docente. PIMENTA. S. G. (org.). São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, S. G.; FRANCO. M. A. S.; FUSARI. J. C. Didática multidimensional: da prática coletiva à construção de princípios articuladores. Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade. EdUECE - Livro 4. 2015.
- PIMENTA, S. G.. As Ondas Críticas da Didática Em Movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnismo neoliberal. In: SILVA, Marco; ORLANDO, Cláudio Orlando; ZEN,

Giovana (org.). Didática: abordagens teóricas contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 19-64

SILVA, A. V. M. Neotecnicismo - a Retomada do Tecnicismo em Novas Bases. Rev. Ens. Educ. Cienc. Human., Londrina, v. 19, n.1, p. 10-16, 2018.