

POR UMA POÉTICA DECOLONIAL NO ENSINO SUPERIOR: CONTRIBUIÇÕES DA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)¹

FOR A DECOLONIAL POETICS IN HIGHER EDUCATION:
CONTRIBUTIONS OF DIDACTICS IN TEACHER TRAINING

POR UNA POÉTICA DECOLONIAL EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR:
CONTRIBUCIONES DE LA DIDÁTICA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES

Jilvania Lima dos Santos Bazzo*
 <https://orcid.org/0000-0002-8000-9130>

REVISTA PEDAGÓGICA

Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó | ISSN 1984-1566

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

Como referenciar este artigo: BAZZO, J. L. S. Por uma poética decolonial no ensino superior: contribuições da Didática na formação de professores(as). Revista Pedagógica, Chapecó, v. 21, p. 115-130, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v21i0.4774>

RESUMO: Neste trabalho, discutiremos sobre as contribuições da Didática na formação de professores, buscando enfatizar a poética decolonial no ensino superior. Ao tomarmos como ponto de partida sua trajetória histórica nos anos de 1980, destacaremos os estudos de Vera Candau e seu grupo de pesquisa em torno da Didática Instrumental *versus* Fundamental. Esta última vertente concebe o ensino como atividade humana que integra suas múltiplas dimensões – técnica (instrumental), ideológica e política. Avançamos nesse debate com Achille Mbembe, Kimberle Crenshaw, Paulo Freire entre outros, apresentando os resultados de uma pesquisa realizada numa universidade federal situada no Brasil, tendo como principais fontes documentais as produções textuais de professores em cursos de licenciatura e de formação continuada. Os resultados evidenciaram a importância da Didática para a formação docente e a necessidade de articulação entre esses cursos – formação inicial e continuada na área.

Palavras-chave: Poética decolonial. Ensino superior. Didática. Formação docente.

ABSTRACT: In this paper, we'll discuss the contributions of Didactics in teacher training, seeking to emphasize decolonial poetics in higher education. We consider the historical trajectory of Didactics area in the 1980s, from this period onwards we'll highlight the studies of Vera Candau and his research group on 'instrumental' versus 'fundamental' Didactics. This last aspect conceives teaching as a human activity that integrates its multiple dimensions - technical (instrumental), ideological and political. We advance in this debate with Achille Mbembe, Kimberle Crenshaw,

Paulo Freire among other authors, presenting the results of a research carried out in a federal university located in Brazil, having as main documentary sources the textual productions of teachers in undergraduate and training. The results evidenced the importance of Didactics for teacher training and the need for articulation between these courses - initial and continued training in the area.

Keywords: Decolonial poetics. Higher education. Didactics. Teacher training.

RESUMEN: En este trabajo, discutiremos sobre las contribuciones de la Didáctica en la formación de profesores, buscando enfatizar la poética decolonial en la enseñanza superior. Al tomar como punto de partida su trayectoria histórica en los años 1980, destacaremos los estudios de Vera Candau y su grupo de investigación en torno a la Didáctica 'instrumental' versus 'fundamental'. Esta última vertiente concibe la enseñanza como actividad humana que integra sus múltiples dimensiones - técnica (instrumental), ideológica y política. En este debate con Achille Mbembe, Kimberle Crenshaw, Paulo Freire entre otros autores, presentando los resultados de una investigación realizada en una universidad federal ubicada en Brasil teniendo como principales fuentes documentales las producciones textuales de profesores en cursos de licenciatura y, de formación continuada. Los resultados evidenciaron la importancia de la Didáctica para la formación docente y la necesidad de articulación entre esos cursos - formación inicial y continuada en el área.

Palabras clave: Poética decolonial. Enseñanza superior. Didáctica. Formación docente.

1 Introdução

O que defendo e sugiro é a ruptura radical com o colonialismo e a recusa igualmente radical ao neocolonialismo. A superação da burocracia colonial, como cheguei a sugerir aos governos de Angola, de Bissau, de São Tomé e Príncipe; a superação da escola colonial, a formulação de uma política cultural que levasse à sério a questão das línguas nacionais, chamadas pelos colonizadores pejorativamente dialetos. (FREIRE, 1992, p. 178)

Há aproximadamente quarenta anos, pensado-se historicamente sobre o percurso teórico e metodológico da Didática, o grupo do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO) promoveu o Seminário *A Didática em questão* e, mesmo sem a pretensão de se constituir um marco de mobilização nacional (CANDAU, 2013), inaugurou um radical e contínuo exame acerca das contribuições desse campo do conhecimento para a formação de professores.

De acordo com Vera Maria Candau (2013), naquele período, década de 1980² do século passado, vivia-se um intenso movimento político-social, intelectual e educativo face ao contexto de transição democrática que ia se afirmando, entre muitas dificuldades, porém sedimentada no compromisso ético e na determinação política em prol de um projeto societário emancipador, progressista e generoso. Herdeira de uma ampla e rigorosa discussão acerca das dimensões técnica, humana e política da educação como indissociáveis da prática pedagógica, essa década, a de 1980, gestou a *Didática fundamental* (CANDAU, 2013; 1995). Desde então, a cada revisão crítica pela qual passa a área de educação se afeta consideravelmente a perspectiva da Didática como dominante nas disciplinas integrantes dos cursos de formação de professores da educação básica, embora se mantenha como meramente técnica para a formação de professores do ensino superior³.

Considerando que estamos imersos no século XXI, sobre o qual Achille Mbembe (2018, p. 15) entende ser o momento “[...] da globalização dos mercados, da privatização do mundo sob a égide do neoliberalismo e da crescente complexificação da economia financeira, do complexo militar pós-imperial e das tecnologias eletrônicas e digitais”, faz-se premente uma nova revisão da Didática, especialmente pautada na concepção de interseccionalidade (CRENSHAW, 1989) compreendida como intersecção de identidades sociais e sistemas relacionados à opressão, dominação ou discriminação – étnico-racial, gênero, orientação sexual, religião e ocupação geopolítico-econômico-linguística e territorial.

Essa perspectiva de leitura das subjetividades se insere no debate em torno do estado de barbárie, de espetacularização do vulgar e da coisificação dos corpos a serem

* Professora da Universidade Federal de Santa Catarina, do Centro de Ciências da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Metodologia do Ensino, área de Didática.

¹Trabalho foi apresentado no **IV Seminário Internacional Culturas, Desarrollos y Educaciones (SICDES)**, realizado de 17 a 19 de outubro de 2018, em Santiago do Chile, no Círculo de Diálogo 1: Interculturalidade e Episte(m)odologias Decoloniais.

² Considerando que a obra *A didática em questão*, organizada por Vera Candau, publicada pela editora Vozes, em 2013, já contextualiza o período anterior da Didática, tomamos como ponto de partida para o debate a década de 1980 do século XX até os dias atuais do século XXI.

³ No Brasil, para ensinar em cursos de Engenharia, Odontologia, Arquitetura ou Medicina, por exemplo, basta ser engenheiro, dentista, arquiteto ou médico e ter realizado cursos de pós-graduação nas áreas de suas especializações. Geralmente, os interessados pela docência no ensino superior, por iniciativa própria, buscam cursos complementares de curta duração com temáticas em Didática e Metodologia do Ensino Superior. Enquanto política pública de governo, de fato no país, não há política de formação para professores do ensino superior e a formação docente para atuar na universidade vem se mantendo desde sempre à margem das discussões mais amplas sobre a formação de sujeitos e de sociedade para o mundo que temos e precisamos cuidar. Apenas como registro, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a partir de 2 de junho de 2015, há um programa de formação continuada que é obrigatório para os professores em estágio probatório e facultativo aos demais docentes da instituição. Por este motivo, ao tratarmos sobre a formação de professores, nós nos referimos aos docentes vinculados ao sistema educacional brasileiro como um todo, da educação infantil ao ensino superior.

dispostas como mercadorias. Em razão do desafio posto, a educação é constantemente colocada em xeque: qual a função social das instituições de ensino neste contexto? E o papel dos(as) professores(as)? Nesse cenário, as escolas procuram zelar pelo aprendizado do conhecimento, visando ao desenvolvimento humano para a cidadania e o trabalho. Mas, qual conhecimento? O que significa trabalho e cidadania na atualidade? Superamos a *burocracia colonial* sobre a qual Paulo Freire problematiza? A Didática tem ajudado nesse processo de superação? Para Freire (1992, p. 178), “[...] nenhum colonizado, como indivíduo ou nação, sela sua libertação, conquista ou reconquista sua identidade cultural sem assumir sua linguagem, seu discurso e por eles ser assumido.”

Ao cuidar da aprendizagem do conhecimento, atravessados e atravessadas por essas e outras problemáticas, os/as profissionais da educação pensam sobre as formas mais apropriadas para a sua garantia. Portanto, há uma dupla tarefa para assegurar a aprendizagem do conhecimento filosófico, científico e artístico: primeiro, criar as situações adequadas para ensinar e, segundo, ocupar-se permanentemente com o pensar sensível, acolhedor, as poéticas, os saberes, as cosmovisões e as filosofias cotidianas das pessoas envolvidas na relação de ensino e aprendizagem.

Partindo do exposto, objetivamos refletir sobre as contribuições da Didática para a formação de professores, visando colaborar com a produção de possibilidades epistemológicas e formativas no campo da educação, ao mesmo tempo em que ajudamos a fomentar os estudos e fortalecer ainda mais a área, buscando responder à seguinte questão: Quais são as perspectivas possíveis para o enfrentamento dos desafios postos à Didática pela sociedade atual?

2 A Didática n(d)o tempo presente: reflexões sobre o ato de ensinar

No fundo, a Universidade tem de girar em torno de duas preocupações fundamentais, de que se derivam outras e que têm que ver com o ciclo do conhecimento. Este, por sua vez, tem apenas dois momentos que se relacionam permanentemente: um é o momento em que conhecemos o conhecimento existente, produzido; o outro, o em que produzimos o novo conhecimento. Ainda que insista na impossibilidade de separarmos mecanicamente um momento do outro, ainda que enfatize que são momentos de um mesmo ciclo, me parece importante salientar que o momento em que conhecemos o conhecimento existente é preponderantemente o da docência, o de ensinar e aprender conteúdos e o outro, o da produção do novo conhecimento, é preponderantemente o da pesquisa. Na verdade, porém, toda docência implica pesquisa

e toda pesquisa implica docência. (FREIRE, 1992, p. 192)

A educação haverá de investigar as potências e as mazelas humanas do século presente, buscando apresentá-las mediante apontamentos de caminhos para as possibilidades de criação e invenção em prol de um projeto social progressista e emancipatório, visando ao acolhimento, sustentação, confronto e tensionamento, pois, se antes, na era da máquina a vapor, o drama humano consistia em ser explorado pelo capital, “[...] a tragédia da multidão hoje [era do *chip* e do *drone*] é já não poder ser explorada de modo nenhum, é ser relegada a uma ‘humanidade supérflua’, entregue ao abandono, sem qualquer utilidade para o funcionamento do capital” (MBEMBE, 2018, p. 15-16), como a escola poderá ainda ensinar pautada em princípios e valores para um mundo do trabalho se não há trabalho efetivamente, mas especulação financeira e exploração? Para que e por que ensinar para a cidadania? O que é ser uma pessoa cidadã?

Se já está tudo escancarado: os privilégios sociais e político-econômicos estão concentrados nas mãos dos ricos, brancos, homens e héteros, os quais gozam de uma legião de admiradores e guardiões de sua ideologia de justiça e de moral, o que resta às pessoas pobres não-brancas, não-homens, não-héteros? Para que e por que ensinar se a sociedade dividida em cor/raça, gênero, classe social e distribuída em territórios geopolítico-econômicos de privilégios e extrema miséria, consegue manter as desigualdades sociais, transformar lixos e violências em mercadorias e ainda vender tudo para ávidos consumidores assujeitados? O que pode a Didática ainda fazer tanto nos cursos de licenciatura para a educação básica quanto nos cursos de formação continuada para professores do ensino superior? Qual a saída? Há esperança?

Sem dúvida, iniciaremos por nós mesmos esse trabalho a fim de nos conscientizarmos acerca do processo de subjugação, alienação e colonialidade: vivemos sob a égide de um racismo velado, um preconceito em relação aos pobres economicamente, a determinadas variações linguísticas e a determinados territórios. Na sequência, reuniremos esforços coletivos para saímos dessa condição de subalternidade e reprodução de um modelo de civilização traçado pelos poucos privilegiados. A saída sempre haverá de ser pelo coletivo. A unidade do diverso. A força do plural no singular: a comunidade ou, como diria Felipe Serpa (2011), a *comuniversidade*.

Nesse movimento semiótico, político e filosófico, a ciência pedagógica, isto é, a Didática, será posta em xeque mediante algumas interrogações acerca do fazer docente, sobretudo pelo entendimento da educação como uma *forma de intervenção no mundo* (FREIRE, 1997), um ato político, um ato de conhecimento, um ato de criação e uma militância que, sendo um direito social inalienável das

brasileiras e brasileiros, contribui significativamente para a transformação social.

Segundo Freire (1992, p. 192), “[...] não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, como curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisa em cujo andamento não se aprenda porque se conhece e não se ensina porque se aprende”. A pergunta sobre o *como-fazer*, portanto, considerada atributo exclusivo do campo da Didática, não é autosuficiente.

Por esta razão, precisamos responder em conjunto e de forma indissociável aos seguintes questionamentos: O que ensinar? Como? Para quê? Para quem e por quê? Mais ainda, eles não podem ser feitos de maneira descontextualizada e isolada do contexto social, político e econômico atual. Carecem de respostas em movimento poliético local-mundial.

É preciso, ainda, problematizar os contextos e as situações sociais concretas em que estejam envolvidos os sujeitos de aprendizagem. A Didática ajudará professores(a) e estudantes em cursos de formação docente a compreenderem-se a si mesmos(as), buscando acolher suas utopias, projetos, desejos e necessidades, bem como articular os conhecimentos adquiridos em decorrência dessas reflexões e dos estudos sobre sua (futura) profissão aliados aos requisitos objetivos da vida prática, quais sejam, o tempo, o espaço, o material didático e a infraestrutura disponíveis para a realização do trabalho.

À maneira de Catherine Walsh (2009), a partir de nosso posicionamento implicado e vinculado ao pensamento complexo e transdisciplinar de Galeffi, Macedo e Barbosa (2014), reconhecemos que há uma luta diária no campo da educação, não no sentido de desfazer o pensamento colonial ou revertê-lo, isto é: superar o momento colonial pelo momento pós-colonial mas, sim, provocar um posicionamento contínuo de transgredir e insurgir no interior das unidades de ensino com ações simultâneas e complexamente poético-pedagógicas, científicas e filosóficas promotoras de relações dialógicas e multiéticas, que instaurem poéticas da vida e provoquem outras vias de convivência humana – vias paralelas.

Trata-se, portanto, de uma atitude pedagógica outra: uma Didática sensível, poética, científica e (est)ética a um só instante e r(v)igor, que ative profunda e divinamente o sentimento de pertença e identidade do ser-professor e ser-professora – pessoa humana, pública, política, pensadora crítica, artista, cientista, artesã de ideias e de coisas – corresponsável e copartícipe de modos de ser e habitar diversamente o mundo e a sociedade; que cada uma das pessoas envolvidas no processo de formação se sinta parceira de aventura na criação de um possível amanhã conjugado, porque carregado de humanidade, de esperança e de sentidos de ser, de viver e de existir.

Encena-se, no projeto decolonial, um diálogo entre povos colonizados ou que vivenciam a colonialidade. A transmodernidade é o projeto utópico que Enrique Dussel propõe para ir além da versão eurocêntrica da modernidade. Em vez de uma única modernidade, centrada na Europa e imposta ao resto do mundo como um desenho global, Dussel propõe que se enfrente a modernidade eurocentrada através de uma multiplicidade de respostas críticas decoloniais que partam do sul global, escutados não apenas aqueles que se encontram geograficamente ao Sul, mas aqueles povos, as culturas e os lugares epistêmicos que foram subalternizados pelo projeto eurocêntrico da modernidade (Grosfoguel, 2009: 408). Esse projeto oferece a possibilidade de constituir uma rede planetária em favor da justiça, da igualdade e da diversidade epistêmica. (BERNARDINO-COSTA e GROSFOGUEL, 2016, p. 21)

O projeto utópico decolonial nos desafia no campo da educação e na área da Didática, em particular, a nos reconhecermos como iguais na diferença, isto é, pessoas colonizadas ou que *vivenciam a colonialidade* atravessados e atravessadas pelas circunstâncias da interseccionalidade (BERNARDINO-COSTA e GROSFOGUEL, 2016, p. 21). Eis, portanto, um dos principais desafios e, simultaneamente, uma das possibilidades da Didática nos cursos de formação de professores: criar situações de interlocução para o aparecimento das insurgências contrárias aos modelos hegemônicos e colonizados.

Como fazer? Afinal, professoras e professores, alunas e alunos “[...] querem saber como fazer as coisas: como elaborar seus planos de cursos, como realizar Estudos de Meio, como trabalhar em grupo de modo correto, como organizar sessões de estudo dirigido etc. Querem até mesmo saber ‘como dar suas aulas’” (BALZAN, 2013, p. 116, grifo do autor).

Em uma poética decolonial, não basta apenas saber como fazer as coisas, por exemplo. É preciso se perguntar sobre *o porquê, para quem e para quê* se faz a coisa. E anterior a esse movimento, *o que é* a tal coisa e *o que* se aprende quando se faz essa tal coisa.

No aprendizado da leitura e da produção textual, por exemplo, há um apelo humano pelo tear de sentidos que se entrecruzam entre a palavra escrita, o contexto e a experiência existencial, conforme destaca Paulo Freire (1989, p. 10):

A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado - e até gostosamente - a

‘reler’ momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo. Ao ir escrevendo este texto, ia ‘tomando distância’ dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando na minha experiência existencial. Primeiro, a “leitura” do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da ‘palavramundo’. A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de ‘ler’ o mundo particular em que me movia - e até onde não sou traído pela memória -, me é absolutamente significativa. Neste esforço a que me vou entregando, recrio, e revivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. Me vejo então na casa mediana em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal a intimidade entre nós - à sua sombra brincava e em seus galhos mais doces à minha altura eu me experimentava em riscos menores que me preparavam para riscos e aventuras maiores.

Na compreensão freiriana, uma visão crítica em relação à realidade implica saber ler os signos linguísticos verbais a partir de si, centelha indissociável do mundo, e em comunhão com outros seres humanos. A proposta para o trabalho pedagógico no ensino superior ora delineada será aquela que priorizará a experiência sistemática desta relação entre o texto e as pessoas, no âmbito coletivo e individual. Segundo Freire (1989, p.09), “linguagem e realidade se prendem dinamicamente”, ou seja, o protagonismo é do sujeito que busca conhecer o objeto a ser conhecido e, para que esta relação exista efetivamente, é preciso que o (a) professor (a) compreenda e cumpra o seu papel social. O fato de o estudante precisar de sua ajuda para aprender a ler e a escrever textos acadêmicos não significa que sua ajuda deva anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na produção e difusão do conhecimento.

Na poética decolonial, portanto, torna-se insuficiente apenas o saber como fazer as coisas, a Didática se torna altaneira, o que a faz destinar tempos e espaços para o efetivo e rigoroso pensar filosófico, ou seja, constantemente estará redefinindo teórica e metodologicamente assuntos intrínsecos à formação humana. Daí a razão pela qual o aprendizado do pensar se faz premente (GALEFFI, 2017). Como se aprende a pensar?

Aprende-se a pensar na existencialidade da vida com os outros, na convivência, na linguagem e na interação humana por meio de mediações e processos sistemáticos e assistemáticos de aquisição e aprendizagem. Tal qual se

aprende a andar de bicicleta, dirigir, a pescar, a surfar, a nadar, a se sensibilizar, a chorar, a se alegrar, a se humanizar. Urge o aprendizado de diferentes formas de pensar: criar conceitos, funções, artefatos, afetos e percepções.

Por outro lado, é preciso estabelecer prioridades e ter clareza das finalidades. Qual a possibilidade dos(as) estudantes brasileiros(as) aprenderem, por exemplo, a fazer um bolo de cenoura, fora da escola? Em contrapartida, quais são as chances desses estudantes lerem uma obra literária e terem uma interlocução com um(a) leitor(a) experiente – mediador(a) de leitura, refletirem, compreenderem e produzirem seus escritos, por exemplo, sobre a diáspora africana e as relações étnico-raciais ou sobre a cultura dos seus antepassados que habitavam o Brasil no século XII? Qual a probabilidade entre aprender a cozinhar e aprender a ler (e/ou a escrever) uma obra literária fora da escola? E mais, qual a principal instituição social responsável pela transmissão e reinvenção desse conhecimento – a linguagem escrita? Para que e por que este conhecimento? Em que medida ele ajudará a mudar a vida dos (as) estudantes? Por que ensinar este e não aquele conhecimento?

A professora Maria Célia⁴, por exemplo, de língua portuguesa, planejou uma aula de produção de texto. Qual gênero textual e de qual esfera social? De acordo com suas justificativas, para tornar a aula lúdica e mais prazerosa, ela elaborou uma sequência didática para ensinar uma receita de bolo de cenoura. Mas, para que este conhecimento? Em que medida esse aprendizado mudará a vida dos(as) estudantes? Por que ensinar este gênero e não outro? Até que ponto a receita desafia o pensar e o imaginário?

Ao invés de uma proposta de escrita vinculada a temáticas de instância privada, tal qual a anterior, a professora Maria de Lourdes solicitou à turma que resenhasse oralmente a obra *Quarto de despejo*: diário de uma favelada, de Carolina Maria de Jesus, e propôs, na sequência, a leitura em voz alta de algumas cenas dessa obra. Depois convidou o grupo para uma roda de conversa com vistas a abordar sobre as percepções de cada um(a), os sentimentos, a visão de mundo, os conhecimentos da diáspora africana e da cultura e cosmovisão africana e afro-brasileira. E, na sequência, a professora interrogou: Quem era Carolina Maria de Jesus? Qual o sentido de ser favelada? Quem é favelada no Brasil? Como e por que vivem desse ou daquele modo? Após esse diálogo, o grupo ouviu músicas com temas relacionados ao poema, como *Coração do mar*, de Oswald de Andrade, musicado por José Miguel Wisnik e interpretado por Elza Soares. Além disso, os(as) estudantes foram convidados(as) a escrever, inicialmente, sobre suas impressões e sentimentos mobilizados pelas leituras e interlocuções, e, após esses escritos e sua socialização, os(as) estudantes com a professora fizeram levantamento de assuntos relacionados à ocupação territorial urbana, à moradia e à desigualdade social para posteriores aprofundamentos. E assim, um fio foi puxando o outro...

4 Os nomes atribuídos às professoras serão fictícios e os planejamentos de aula socializados, embora com adaptações, foram produzidos por estudantes de graduação no período de 2017 a 2018.

Diante de duas ou mais propostas pedagógicas, antes de se decidir por uma delas, é preciso se perguntar: Há rigor técnico, científico e compromisso ético? Atende aos princípios da formação integral do ser que aprende? Aprende o quê? Para quê? Por quê? Para quem? Como? Quando? Onde?

O aprendizado do saber-fazer, isto é, do ensinar se efetiva no exercício do próprio pensar: raciocinar, estabelecer relações, sensibilizar-se. No entanto, aqui, cabe uma observação extremamente importante: não se trata de um pensar isolado e solitário, ele é solidário, coletivo, intenso e partilhado, às vezes generoso, às vezes amoroso ou inseguro, porque humano. Em sendo humano, salutar que carregue em si as marcas do humano demasiadamente humano, ou seja, o próprio processo de humanização em ato. A reflexão-com, portanto, passa a ser um atributo inerente à atividade docente porque é própria do humano que aprende porque se dispõe a caminhar com o outro.

Em razão da consciência de suspensão dos efeitos museológicos e de ilustração do ensino tradicional mediante as (possíveis) proposições filosóficas e poéticas decolônias para o ensino, a Didática, na formação de professores, pode favorecer a relação direta de cada aprendiz com o mundo da vida. Como campo do conhecimento pedagógico, ela também contribui para que cada um(a) seja capaz de aprender com o outro a escutar, por meio de um estudo rigoroso e atento, a desenvolver uma fala acolhedora, amorosa, um pensar e um agir ético – ferramentas efetivas para desenhar resistências, insurgências e florescências nos cursos de formação de professores, sobretudo com o advento das atuais políticas públicas educacionais brasileiras do (neo)tecnicismo, que pretende restringir o processo de ensino e aprendizagem a uma suposta aprendizagem por habilidade e competência predeterminada, fabricada.

3 Diante das discussões e resultados parciais: as utopias

O farrapo humano é aquilo que, a despeito de apresentar aqui e ali uma aparência humana, está tão desfigurado que se encontra, ao mesmo tempo, no aquém e no cerne do humano. É o infra-humano. Reconhece-se o farrapo pelo que sobra dos seus órgãos – a garganta, o sangue, a respiração, o ventre, da ponta do esterno à virilha, as tripas, os olhos, as pálpebras. Mas, o farrapo humano não deixa de ter vontade. Nele restam só os órgãos, mas resta também a fala, último sopro de uma humanidade devastada [...] (MBEMBE, 2018, p. 238.)

Esta pesquisa se assenta na abordagem qualitativa e no pensamento multireferencial (MACEDO, GALEFFI e PIMENTEL, 2009) cuja disposição compreensiva concebe

as ciências humanas como produzidas a partir de um horizonte cultural *próprio e apropriado*, corrigido pelo processo de tomada de consciência de sermos seres-aí em relação com outros, limitados pelos condicionamentos do pensar e agir no mundo. No entanto, ao seguirmos adiante em resistências, atentos, escuta e olhos sensíveis, perseguindo as virtudes da leveza, rapidez, exatidão, visibilidade, multiplicidade e consistência (CALVINO, 1990), podemos recomeçar com radicalidade, observando, registrando procedimentos, atitudes e percepções diversas. Essa disposição recusa verdades irrefutáveis, informações e conhecimentos como definitivos para a compreensão e a transformação das perguntas que tensionam e afligem tanto o campo educacional quanto o humano de um modo geral.

A opção por uma perspectiva dessa natureza e vigor se fundamenta nas discussões advindas do entrecruzamento da educação e das ciências antropológicas, que vêm ratificando a necessidade de uma educacional decolonial, antirracista e intercultural (OLIVEIRA e CANDAU, 2010; OLIVEIRA, 2018), para tanto, vem insistindo pelo desenvolvimento de pesquisas, estudos e afins a partir das epistemologias do Sul, as quais estão vinculadas a três premissas básicas: aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul (SANTOS, 1995, 2014). Tomando como referência essas três orientações, urge compreender a genuína necessidade de iniciarmos esse aprendizado começando por (re)conhecer o Brasil na/pela sua totalidade, congregando um conjunto de pesquisadores(as) locais/regionais como sendo uma unidade do diverso, em potência e ato, cuja singularidade subverte a lógica instituída e coloca em primeiro plano os modos de ser e de se relacionar pertencentes aos povos abaixo da linha do Equador.

Por esses motivos, no caminho metodológico adotado, não aplicamos procedimentos da ciência experimental, laboratorial ou quaisquer procedimentos das chamadas ciências da natureza, apoiados em princípios matemáticos rígidos, que exigem uma experimentação, uma observação sistemática e inflexível, uma conclusão final, seja num estudo de caso, seja em larga escala, ou de pesquisa de opinião e tabulação de respostas. Evitamos seguir os princípios da observação controlada, da experimentação – reprodução dos fenômenos, ou da indução – regularidade matemática da repetição do fenômeno.

Não utilizamos qualquer uma dessas técnicas investigativas. E isso não denuncia, de nossa parte, nenhuma falta de rigor ou um problema de inconsistência metodológica ou incoerência na forma de representação da linguagem, mas se trata de uma opção responsável, cujo processo por nós empreendido, de certo modo, já tensionado nas seções anteriores e validado por grande parte dos pesquisadores da área da educação e das ciências antropológicas.

Em síntese, perseguimos a opção teórica e metodológica compreensivo-interpretativa, que significa uma ação

humana para além do trabalho cognitivo e intelectual de explicitação (MACEDO, 2016). Trata-se de uma atividade sensorial, cognitiva, afetiva, sociocultural, ética e política o acontecimento, ou seja, *aquilo que não se compreende* (MACEDO, 2016). Temos consciência das limitações e possíveis fragilidades inerentes ao processo de produção desse trabalho, no entanto, reconhecemos também o seu vigor e potência criadora.

Nossa intenção é que, ao fim e ao cabo, possamos continuar potencializando o campo da Didática como aquele que, segundo Galeffi (2017, p. 38), é simultaneamente arte e ciência: “Como arte é uma estética, uma ética, uma política e uma ciência simultaneamente. Como ciência é um conhecimento sistemático que é também estético, ético e político. Em sendo um processo abrangente, Dante Galeffi (2017, p. 29) se questiona sobre o que pode fazer a Didática para promover a aprendizagem do pensar.

O horizonte é metodológico, ético e estético, poético, epistemológico e político ao mesmo tempo. Assim não se trata de uma negação da tradição do ensino vigente e sim de uma suspensão de seus efeitos museológicos e de ilustração, para favorecer a relação direta de cada aprendente com o mundo da vida. E este ponto do *mundo da vida* é um dos tensores mais importantes da concepção exposta e defendida por justificativas dialógicas e polilógicas. (Grifo do autor)

Não se trata, pois, de separar as partes de um todo. De qualquer maneira, a própria metodologia é também a sua epistemologia e vice-versa, ou seja, compreender o modo de operar da Didática como sendo um campo de conhecimento complexo, que agrega arte, ciência e filosofia, criam-se conceitos, funções, percepções e afetos no campo da pesquisa em educação assim como no ensino.

Com este fundamento, elegemos como principais fontes documentais as produções textuais de professores(as) em cursos de licenciatura, matriculados na disciplina de Didática, e em cursos de formação continuada, no período de 2017 a 2018, de uma universidade federal. Há duas razões para esta escolha. Primeiro, pela implicação da pesquisadora na formação de professores tanto para a educação básica – formação inicial e continuada – quanto para o ensino superior. Segundo, por entendermos que as produções textuais são sistemas de significação, sentidos e representação e podem se constituir objetos identitários, de subjetivações e pertencimentos, os quais ajudam para a resolução da problemática já anunciada, ou seja: Quais as contribuições da Didática para a formação docente, considerando os obstáculos e os horizontes para criação e invenção dispostos no século XXI, a era do *chip* e do *drone*?

No bojo dessas reflexões, outras cruzaram o debate: Por quais caminhos possíveis podem percorrer e fortalecer

a Didática na formação de professores: o das mazelas, das incertezas, das catástrofes, da beleza, da vida coletiva, da simplicidade de estar junto com o outro e da luta? Qual poética: a do guerreiro, a do escravo ou a do sábio? Qual filosofia: do colonizador, do subalterno ou do colonizado? São questões para provocar o debate e promover o livre pensar. Não é intenção respondê-las. São apontamentos filosóficos que impulsionam a reflexão e resultam em outras perguntas promotoras de tensões e implicações diretamente relacionadas ao mundo da vida.

Os resultados apontam que pelo grau de complexidade exigido, os textos produzidos pelos(as) professores(as) em formação inicial e pelos(as) professores(as) do ensino superior em formação continuada revelam a importância da Didática para a formação dos profissionais da educação, bem como sua articulação indissociável às temáticas gerais de identidade e pertencimento da profissão docente, assim como do atendimento das especificidades das áreas do conhecimento em um esforço de se juntar a algumas vozes filosóficas e poéticas decoloniais.

Sacristán e Gomez (1998) falam do processo de socialização na escola como complexo e sutil, marcado por profundas contradições e resistências individuais e grupais. Eu, sigo inspirando-me em Esù, Orisà que implanta as contradições para reestabelecer a ordem, num fazer acadêmico capaz de revisar constantemente os modelos hegemônicos e colonialistas de ensino-aprendizagem. (Fragmento do memorial de ESTRELA, 2018, s/p).

É esse tipo de professora que desejo ser e, para tanto, foi necessário ir além do currículo do bacharelado e buscar a especificidade humanista. Iniciar com a disciplina de Didática me pareceu o melhor primeiro passo deste longo caminho de aprendizagem na busca de ser professora como agente de transformação. (Fragmento do memorial de TERRA, 2018, s/p).

Em relação aos textos dos estudantes da graduação, há apontamentos sobre a importância dos conhecimentos adquiridos nas disciplinas estudadas como pré-requisitos para a Didática, a exemplo de Organização e Gestão Escolar, pois essa disciplina ajuda no entendimento das discussões acerca das funções sociais da escola, assim como para a participação efetiva no debate em torno do papel docente. De igual modo, também verificamos que outros registros ressaltaram os estudos relativos às teorias da aprendizagem – objeto de trabalho específico da disciplina de Psicologia da Aprendizagem e que, conforme apontam os textos dos/as estudantes, são de extrema relevância para a compreensão da atividade de ser professor(a). Segundo eles(as), ao

iniciarem os estudos acerca da concepção de ensino, comecem por entender a relação entre ensinar e aprender, sendo a aprendizagem um processo complexo que exige interlocução, mediação, parceria e um grau de sistematicidade do conhecimento. Registramos também um apontamento feito pelos(as) estudantes do curso de Letras para a disciplina de Linguística Aplicada, especialmente no que diz respeito às discussões advindas da sociolinguística, mormente sobre poder, preconceito linguístico e variações linguísticas. A seguir, alguns fragmentos:

Percebo agora, ao produzir este memorial, que as disciplinas de Psicologia e de Organização foram fundamentais para eu compreender o funcionamento da escola com mais clareza, o meu papel como futura professora e como organizarei o ensino porque sei como o outro aprende. E como ele aprende? (Fragmento do memorial de SOL, 2017, s/p).

Pensar na categoria de professor em formação é algo novo, primeiro porque nunca trabalhei em uma instituição de ensino e segundo, porque sempre relatei a identidade de professor como algo que seria realizado somente no futuro. Contudo, depois das aulas na disciplina de Didática, passei a me identificar como professor em formação e não somente como estudante, porque todo esse aprendizado que venho adquirindo faz parte da minha construção de identidade enquanto professor. (Fragmento do memorial de LUA, 2017, s/p).

Nos textos analisados, de um modo geral, verificamos que aspectos pedagógicos mais abrangentes como o acolhimento e os vínculos afetivos para o favorecimento da aprendizagem não se mostravam como importantes ou passaram a ter uma relevância mais acentuada a partir dos estudos realizados. Além das imbricações entre os conhecimentos pedagógicos inerentes ao quefazer dos(as) professores(as), o sentimento de pertença e de identidade da profissão docente, provocando outras utopias e horizontes poemático-pedagógicos, o que favorece o processo de criação e autoria docentes.

Outro tema que merece destaque diz respeito à concepção de Didática, os professores e professoras tanto em formação inicial quanto em formação continuada ratificam a concepção que se trata de uma área do conhecimento que os ajuda a ser um (a) professor(a) melhor, pois os ensina a *como ensinar*. Como já foi discutido anteriormente, o aprender a fazer é muito pouco. Neste aspecto, há uma fonte inesgotável, ao que tudo indica, para o trabalho a ser feito pela área.

Didática é arte de tornar coisas complicadas em simples. Simplificar as coisas que são complexas de forma que as pessoas possam entender. Por isso, a Didática ensina como ensinar. É o como fazer o outro aprender. Daí me ensina como eu devo ensinar. (Fragmento do texto *O que é a Didática*, de VENTO, 2018)

Didática: aprender a ser o melhor professor possível e aprender a se adaptar as necessidades de seus alunos. É saber passar o que você sabe. (Fragmento do texto *O que é a Didática*, de MAR, 2017).

Em geral, o conjunto de suas vozes reforça a tese que o campo da Didática se constitui de fato no principal *locus* de produção de discursos e constituição de subjetividades docentes. Isto posto, em razão de sua singularidade e r(v)igor, eis aí uma de suas maiores contribuições para os cursos de formação de professores: criar elã em torno da profissão docente, promover espaços e tempos de falas, escritas e escutas que favorecem a formação da identidade e do sentimento de pertença dos profissionais da educação.

Destacam, ainda, a necessidade e a urgência da articulação entre os cursos de formação inicial e continuada na área da Didática que, vinculados a um projeto emancipador e progressista de sociedade, possam dar continuidade ao aprofundamento dos assuntos inerentes ao quefazer docente, auxiliando os(as) professores(as) a estarem inteiros, atentos e sensíveis à presença das pessoas, dos lugares e, sobretudo, produzindo os conhecimentos porque impulsionadas por uma poética decolonial.

Para finalizar, dada a vigente conjuntura educacional brasileira, observamos que a discussão sobre as contribuições da Didática para a formação docente se tornou bastante urgente, o que já aponta para a necessidade de continuarmos a investir em trabalhos dessa natureza e também aprofundarmos as questões aqui apenas lançadas. É certo que, diante da situação político-econômica atual no Brasil, iniciada em 2013, que se insere em um contexto mundial, haveremos de enfrentar muitos obstáculos para a formação de professores e, portanto, perspectivas teóricas que apostem para resistências e insurgências se constituirão em possíveis fazedoras de amanhã e serenas re-existências.

Do contrário, estaremos todos(as) no quadro da educação em geral e da Didática, em particular, passando o recibo de estarmos iniciando uma luta contra o (neo)tecnicismo como se ela nunca tivesse existido na década de 1980 (nos anos anteriores também) do século passado – pior, como se nós não tivéssemos enfrentado, coletivamente, uma variedade suficiente de dilemas e agruras na política educacional para a formação de professores ou tivéssemos tido a experiência e tivéssemos sucumbido.

Concluindo: o convite para pensarmos a Didática por uma poética decolonial ratifica o importante papel social

que vem desempenhando a área para a formação de professores, especialmente quando o momento histórico clama que ela cumpra a sua função social: conceber o ensino como um ato de decisão, de conhecimento e criação. Essa abordagem evidencia exatamente a nossa capacidade crítica, de nos revisarmos como profissionais da educação, mas, sobretudo, o desejo de pulsão de vida em abundância, alegria e harmoniosa. É o anúncio que nós nos mantemos vivazes, firmes em nossos propósitos e escrevendo utopias, a negativa de qualquer tentativa de nos colocarmos sob a condição de *farrapo humano*, enquanto temos vigoroso o último sopro de uma humanidade – a palavra alçará voos e alcançará estrelas.

Referências

BALZAN, N. C. A pesquisa em didática: realidades e propostas. In: CANDAU, V. M. (Org.). **A didática em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 94-118.

BERNARDINO-COSTA, J.; GROSFUGUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1. Jan./Abril, 2016.

CALVINO, I. **Seis propostas para o próximo milênio**: lições americanas. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CANDAU, V. M. (Org.). **A didática em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CRENSHAW, K. **Demarginalizing the intersection of race and sex**: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. The University of Chicago Legal Forum. n. 140, p.139-167, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997. (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Notas Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1992.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam / Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4).

GALEFFI, D. A. **Didática filosófica mínima**. Salvador: Quarteto, 2017.

GALEFFI, D.; MACEDO, R. S.; BARBOSA, J. G. **Criação e devir em formação**: mais-vida na educação. Salvador: Edufba, 2014.

MACEDO, R. S. **A pesquisa e o acontecimento**: compreender situações, experiências e saberes acontecimentos. Salvador: Edufba, 2016.

MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, Á. **Um rigor outro**: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: Edufba, 2009.

MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. Tradução Sebastião Nascimento. Paris: N-1 Edições, 2018.

OLIVEIRA, L. F. **Pedagogia decolonial e didática antirracista**. Disponível em: http://www.academia.edu/36079732/Pedagogia_decolonial_e_did%C3%A1tica_antirracista.pdf. Acesso em: abril/2018.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n.1, p.15-40, abr. 2010.

PIMENTEL, Á.; GALEFFI, D.; MACEDO, R. S. **Po(éticas) da formação**: experimentações éticas e estéticas no acontecer formacional. Salvador: Edufba, 2012.

SANTOS, B. S. **Epistemologies of the south**: justice against epistemicide. London: Paradigm Publishers, 2014.

_____. **Toward a new common sense**: law, science and politics in the paradigmatic transition. New York: Routledge, 1995.

SERPA, F. **Rascunho digital**: diálogos com Felipe Serpa. Salvador: Edufba, 2011.

WALSH, C. **Interculturalidad, estado, sociedade**: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito/Equador: Universidade Andina Simón Bolívar/Ediciones Abya-Yala, 2009.

Recebido em: 01/03/2019
Aprovado em: 28/04/2019
Publicado em: 11/05/2019