

A didática na docência: um escrito do fundo do coração

Didactics in teaching: a writing from the bottom of the heart

Ivan Fortunato¹, Emerson Augusto de Medeiros², Osmar Hélio Alves Araújo³

RESUMO: Este artigo foi escrito com o objetivo de apresentar a Didática na docência a partir da perspectiva do cotidiano, envolvendo conhecimento técnico e teórico, mas sem desconsiderar as emoções, os afetos e os sentimentos. Metodologicamente, utilizamos o abecedário deleuzeano como força motriz para escrevermos, do fundo do coração, sobre a palavra Didática. Soletrando-a, identificamos temas presentes e recorrentes em nosso quefazer cotidiano como professores formadores de professores, particularmente do mundo visto e vivido após o encerramento da pandemia da covid-19 e o respectivo retorno às aulas presenciais.

PALAVRAS-CHAVE: didática; educação; formação docente.

ABSTRACT: This paper was written with the aim of discussing Didactics in teaching in teaching from the perspective of everyday life, involving technical and theoretical knowledge, but without disregarding emotions, affections and feelings. Methodologically, we use the Deleuzian alphabet as a driving force to write, from the bottom of our hearts, about the word Didactics. By spelling it out, we identify present and recurring themes in our daily work as teacher educators, particularly in the world seen and experienced after the end of the Covid-19 pandemic and the respective return to face-to-face classes.

KEYWORDS: didactics; education; teacher education.

NOTAS INICIAIS

Este artigo foi escrito com o objetivo de apresentar a Didática na docência de uma maneira que vá muito além de sua clássica definição como arte de ensinar. A Didática, historicamente relacionada com as técnicas de ensino para excelente transmissão dos saberes, diz respeito à postura e às ações pedagógicas; envolve, portanto, as crenças, os valores e as atitudes docentes diante a Educação. Neste escrito, tratamos sobre Didática na docência a partir da perspectiva do cotidiano, envolvendo conhecimento técnico e teórico, mas sem desconsiderar as emoções, os afetos, os sentimentos.

1 Instituto Federal de São Paulo, Itapetininga, São Paulo, Professor, <https://orcid.org/0000-0002-1870-7528>, E-mail: ivanfirt@yahoo.com.br

2 Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, Rio Grande do N, Professor, <https://orcid.org/0000-0003-3988-3915>, E-mail: emerson.medeiros@ufersa.edu.br

3 Universidade Federal da Paraíba, campus IV, Mamanguape, Paraíba, Professor, <http://orcid.org/0000-0003-3396-8205>, E-mail: osmarhelio@hotmail.com

Os argumentos que trazemos são fruto da nossa experiência vivida no ofício de professores formadores de professores. Esse tempo inclui a infeliz experiência de um mundo remoto e altamente perigoso para a vida nos anos da pandemia causada pela covid-19. Se antes do mundo em pandemia, já sentíamos falta da humanidade nos processos formativos na universidade, o tempo de distanciamento social nos levou a uma efetiva e contundente forma de pensar e lecionar como resistência ao *status quo*. Nessa resistência, já não nos permitimos mais nos dividir ao meio, produzindo um texto que traga contribuições teóricas e/ou metodológicas sem considerar nossos sentimentos.

Assim, (nos) perguntamos: quantas emoções evitamos no nosso cotidiano? Estamos falando dessas emoções que surgem espontaneamente nas aulas, ou nos momentos de preparação para as aulas, ou quando estamos em um diálogo formalizado pela orientação de um trabalho de conclusão de curso de graduação ou pós-graduação, ou mesmo nas conversas ditas *informais*, pelos corredores das instituições escolares. Emoções que querem nos dizer muito mais que as palavras que usamos, amiúde lastreadas em algum pensador clássico, ou em dados concretos obtidos oficialmente, ou em algum texto de lei, decreto ou resolução. Emoções que ignoramos ou reprimimos, pois, dizem por aí, que o Ensino Superior é o local de racionalidade acadêmica.

Mas, se a gente permitisse que essas emoções se expressassem, o que elas diriam? Nosso texto vai mesmo se constituindo de muitas perguntas, pois são inquietações que restam sem respostas encontradas na literatura ou nas fontes (ditas) seguras da pesquisa acadêmica. Não muito tempo atrás, ao se pensar em rotas sensíveis e possíveis para a docência, nomeadas como *caminhos do coração*, as conclusões foram também questionamentos: “Quem sabe, se tentarmos educar mais com o coração do que com a razão não encontraremos a humanidade que deixamos para trás? Quem sabe, assim, possamos nos ocupar com a vida, antes dos índices que tanto nos (pre)ocupam e organizam a vida social, política e econômica?” (Catunda; Fortunato, 2022, p. 7).

Por isso, *este é um escrito que nasce do fundo do coração*, cotejando o visto, o vivido e o sentido com as expectativas técnicas do nosso ofício. E aqui, ao refletir mais uma vez sobre a Didática como a espinha dorsal da docência, participamos mais com as emoções e o afeto do que com a razão. Isso porque sabemos que a Didática é um dos campos de conhecimento essencial ao exercício docente. Nas palavras de Brandão (2023a p. 5): “Somos humanos não tanto porque somos dotados de mente e de consciência, mas porque somos dotados de coração e de emoção”. Assim, nesta escrita, deixamos fluir as emoções sobre nosso ofício de professores formadores de professores.

Para fazer isso, ousamos escrever com o coração. Apoiados na tese de Marta Catunda (2016) que, inspirada no abecedário deleuziano, escreveu sobre cotidianos da Educação Ambiental, fazemos algo semelhante ao escrever sobre cotidianos da Didática na docência. No limite de um

artigo, no qual não podemos empregar todo o abecê, optamos por soletrar a palavra Didática, tomando cada uma de suas letras como a primeira de uma palavra-chave.

Assim, como a palavra tem oito letras, o texto se apresenta sistematizado em oito seções, com base nas letras que a compõem: *Docência, Inclusão, Direitos Humanos, Aprendizagem, Tecnologias, Interdisciplinaridade, Currículo e Avaliação*. Esses são alguns dos temas presentes e recorrentes em nosso ofício, os quais lidamos cotidianamente em nosso quefazer docente nos cursos de licenciatura. Escolhemos esses temas porque dizem respeito, de alguma forma, ao que temos visto e vivido nesses semestres posteriores ao isolamento social e ensino emergencialmente remoto ocasionados pela pandemia da covid-19. Em outras circunstâncias, os temas poderiam ser outros.

Dessa forma, ao final, ficamos com a esperança de que tendo *falado com o coração*, sigamos entusiasmados com a profissão, pensando em uma Didática circunstancial, sensível e crítica na formação de professores. Quiçá, tudo isso inspire mais professores a seguirem essa rota do coração, fortalecendo aquilo que nos faz humanos.

D – Docência

Certa vez, escreveu Paulo Freire (2001, p. 19) que “quanto melhor a educação trabalhar os indivíduos, quanto melhor fizer seu coração um coração sadio, amoroso, tanto mais o indivíduo, cheio de boniteza, fará o mundo feio virar bonito”. Por isso, entendemos a docência como uma arte exigente, que requer um conjunto de saberes, disciplinares e pedagógicos articulados, por exemplo, com suas especificidades e linguagens. Mas, a docência também requer gestos poéticos capazes de dar voz às inspirações e desejos do coração. Nesse sentido, podemos dizer que a docência é uma arte na qual precisamos tanto nos sintonizar com os saberes, quanto dar espaço a gestos poéticos, por meio dos quais precisamos nos sintonizar com os outros, seus modos de ser e de se expressar.

De fato, os saberes disciplinares, pedagógicos e gestos poéticos articulados, que exigem, por exemplo, múltiplas relações com o mundo, permitem ao professor se comunicar de forma compreensível com os outros e gera acolhimento. Pois, na verdade, não se trata apenas de uma compreensão do professor contrária a ideia de vê-lo como um mero aplicador de teorias, um fazedor de aulas; mas de se pensar criticamente a possibilidade dos saberes disciplinares, pedagógicos e gestos poéticos como eixos que dão sustentação e relação aos processos de ensino e aprendizagem. Isso porque, recordemo-nos sempre: a docência exige relação e concretiza-se por meio de encontros humanos, onde cada um abre-se ao outro, e o coração não se torna impermeável, frio e insensível a tudo e a todos. Isso requer empenho, que envolve esforço, para além de processos formativos docentes, afinal, não basta construir saberes disciplinares e pedagógicos se não existir gestos poéticos que possam “tocar por dentro” o outro, fazê-lo sentir que algo se move no seu coração.

Como deixou registrado Carlos Rodrigues Brandão (2023b, p. 57), “mas nada de verdadeiramente humano e libertário foi construído neste mundo sem que tenha começado no coração e através dos gestos de pessoas abertas ao outro em nome do amor”.

Ao mesmo tempo que o professor articula saberes disciplinares e pedagógicos na mediação do ensino, fala também de sentimentos únicos, de experiências pessoais. Em cada encontro, por trás de cada saber disciplinar e pedagógico que compõe a sua ação, ele dá a oportunidade de os estudantes conhecê-lo num momento irrepetível: o da inspiração de novas gerações por meio não somente do conhecimento acumulado ao longo da história da humanidade, mas também deixando um pouco de si mesmo! Isso é importante porque, como nos ensinou Brandão (2023c, p. 111), “ao invés de interpretar para os outros, é melhor dizer a eles e a mim mesmo o que eu sinto densamente dentro do coração, diante disto e daquilo. Isto é um saber com o afeto da alma”.

Para se construir esse saber, com o afeto da alma, que nos fala Brandão, é necessário fazer uma pausa para olhar “de dentro (de si) para fora” e procurar compreender-se em uma perspectiva de abertura: ao outro, de circularidade e de diálogo. Nesse sentido, a docência também como prática poética não é uma mera possibilidade, mas um contexto real que, ao humanizar o outro, nos humaniza. Por isso, se fizermos da docência um contexto apenas de discursos bonitos, dissociado da prática, o que evidencia que o coração vai em outra direção, corremos o risco de ignorar a nossa própria humanidade. Assim, nos tornamos meros atores que desempenham um papel, mas não de professores que vivem a docência, antes de tudo, como a possibilidade de humanizar e humanizar-se. E ainda, esse saber com o afeto da alma que nos fala Brandão, requer um exercício diário que, mergulhando dentro de si, com coragem e resiliência, irriga a alma, faz crescer e desenvolver-nos.

A “filosofia” de uma docência um pouco mais poética, mais bonita, mais humana, mais transformadora parece ser esta: primeiro o humanizar-se (para), depois humanizar o outro. Aprendamos sempre: não se trata da necessidade de uma docência de discursos bonitos, mas, sincera por dentro; isso é o que temos denominado de docência que, ao humanizar o outro, nos humaniza.

Quando pensamos uma educação capaz de trabalhar os sujeitos, tornando melhor seu coração, um coração sadio e amoroso, logo pensamos na docência como uma ação que exige um conjunto de saberes e a capacidade de gestos poéticos como um todo inseparável, a menos que seja para uma compreensão mecânica dos processos de ensino e aprendizagem. É bonito isso: trazer essa harmonia entre os saberes e os gestos poéticos e que fazem da docência uma experiência bonita!

Temos dito que quem consegue descobrir a docência como uma experiência bonita, construí-la como uma prática histórica transformadora, saberá encontrar, também na Didática, os meios e os caminhos para construí-la. Pensar a Didática, nesse contexto, seria criar condições para que os sujeitos vivam uma experiência muito bonita de partilha do conhecimento, de convívio, de

cuidado com a vida em sociedade e planetária. Ou, tal como nos falava Paulo Freire que, pensar a Didática nesse contexto, seria criar condições para que os sujeitos, cheios de boniteza, façam o mundo feio virar bonito. Trata-se assim de uma Didática que nos abre o coração como um levar adiante, fazendo crescer e conhecer melhor a si e os outros, para saber o seu papel na sociedade e na transformação do mundo. Eis que essa seja uma das contribuições que a Didática pode dar a educação diante dos desafios de nosso tempo: “abrir os olhos do corpo e da alma e olhar com o coração à nossa volta. Ver o mundo real que nos abriga e de quem somos, e (re)aprender a viver com a emoção do amor nele e para com ele” (Brandão, 2023d, p. 16).

Parafraseando Paulo Freire, a docência será um pouco mais poética e mais bonita quanto mais levar os indivíduos a estabelecer uma relação verdadeira e sincera consigo e com o outro, ou em outras palavras, tanto mais fizer a sua humanidade e a do outro mais sadia, amorosa e bonita.

I – Inclusão

Segundo Mendes (2017), a “inclusão escolar” é um termo que pode ter dois significados bem diferentes: a inclusão de uma pessoa na instituição escolar ou sua inclusão nos processos educativos. A autora, ao escrever sobre estudantes *incluídos*, narra três casos fictícios. No primeiro caso, a criança apenas vai à escola, permanece na sala de aula, mas passa todos os anos excluída do processo de aprendizagem, longe dos colegas e dos professores. Ao final, não aprende e não socializa.

O segundo caso, trazido por Mendes (2017), é de uma criança que vai à escola, não aprende, mas socializa e até constrói amizades. O último caso é de uma criança que tem acesso à escola, faz amigos ao longo de todo o processo, tem êxito no aprendizado do currículo e, depois da escola, conquista emprego. Embora enverede de forma crítica pelos qualitativos *sucesso* e *fracasso*, não admitindo que um simples relato sobre empregabilidade ou socialização de estudantes seja suficiente para indicar os impactos da inclusão, Mendes (2017) analisa a inclusão escolar pela perspectiva do público-alvo da Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado.

Aliás, é seguro afirmar que há uma correlação quase uníssona na literatura, expressa ou não, entre *inclusão* e *educação especial*. Com isso, queremos dizer que quando se fala em *inclusão escolar*, imediatamente surge a ideia de se dar acesso à uma pessoa com deficiência física, intelectual, visual, auditiva... a uma *sala de aula regular*. Ou seja, trata-se de uma ideia equívoca de que a prática da inclusão escolar seria um processo de “normalização” de pessoas diferentes. Daí, outro problema de significado do termo e, conseqüentemente, à própria educação escolar: quem a escola efetivamente inclui em seu processo educativo, que é análogo ao modelo industrial de produção em larga escala?

Tal constatação é antiga, voltando, por exemplo às críticas tecidas há mais de meio centenário por Célestin Freinet (2004, p. 29): “O trabalho em série, eu o conheço bem. Não foram, como se poderia acreditar, os fabricantes de automóveis que o inventaram, mas vocês, pedagogos [...]”. O educador francês, conhecido por técnicas e princípios progressistas, passou sua vida militando em prol de outra educação, que fosse relacionada com o cotidiano vivido e sua transformação (Fortunato, 2022). E desde que começou sua jornada como professor, já radicalmente contra os métodos e programas ortodoxos, percebeu que um dos grandes problemas da educação era justamente seu modelo de transmissão de conhecimentos em massa.

Mais tarde, Harper *et al.* (1987), pesquisadores brasileiros exilados no período da ditadura civil-militar, produziram um livro de críticas ácidas à educação escolar, por meio de charges e anedotas. No meio dessas críticas, Harper *et al.* (1987, p. 57) anotaram que “[...] os conhecimentos escolares são divididos em rações anuais: a cada série corresponde uma dose fixa que deve ser digerida. É a mesma dose para todos (como se todo mundo tivesse um mesmo ritmo de aprendizado)”.

Essas referências nos ajudam a constatar a fórmula seriada da escola: trata-se de distribuir coletivamente, em horários determinados, conteúdos curriculares pré-definidos para todos os estudantes. O que nos leva a afirmar que essa fórmula desconsidera suas idiosincrasias, tais como a capacidade de aprendizado ou nível de interesse, apenas para citar alguns exemplos.

Percebemos que a educação escolar, de uma forma ou de outra, parece ter sido conduzida sempre pela perspectiva da *exclusão*. E isso considerando apenas sua fórmula de trabalho com estudantes que tiveram acesso e conseguiram permanecer na escola, pois a privação ao direito à educação é também uma marca histórica da escola, revelando que ao invés de incluir, faz justamente o contrário. Por isso a pergunta: como podemos falar em inclusão escolar de pessoas com alguma deficiência ou alguma atipicidade se a escola sempre se revelou excludente a todas as pessoas?

Voltando ao texto de Mendes (2017) e seus exemplos fictícios de escolarização das crianças com deficiência que, ao narrar os aspectos de socialização e aprendizagem (do currículo), apresentou uma criança que nada aprendeu e que foi marginalizada pela própria comunidade escolar, assim como apresentou uma criança que fez muitos amigos e aprendeu o suficiente para concluir os estudos com êxito para o mercado de trabalho. Mas, tais relatos não servem a qualquer pessoa, indistintamente?

Nesse sentido, pensamos que há ainda um longo processo de reflexão sobre a educação escolar a respeito da *inclusão*, que antecede – e deve anteceder – quaisquer processos de inclusão das pessoas com deficiência e/ou com necessidades específicas dentro de seus ritos excludentes. Isso não quer dizer que não devemos ter o atendimento educacional especializado, a estrutura e os materiais de acessibilidade e a tecnologia assistiva. Pelo contrário, devemos ter tudo isso, e muito mais.

Por isso, estamos de acordo com Maria Mantoan (2022, p. 8): “se a escola exclui, comparando e desconsiderando a diferença de cada aluno e estabelecendo padrões de sucesso e fracasso entre estes, estar nela é um risco que alguns alunos correm, no curso da formação”. Assim, queremos uma *inclusão* sem riscos, o que implica uma escola *hospitaleira*, nas palavras da autora, e aconchegante, como temos almejado desenvolver nosso trabalho cotidianamente. Em busca da inclusão!

D – Direitos Humanos

Segundo Cardoso (2023, p. 323), “não se pode mensurar o alcance e a importância do ato de educar em direitos humanos na construção de uma sociedade que reconhece, defende e promove esses direitos”. Essa afirmação ajuda a entender que é necessário buscar meios de romper com essa adoração à aferição quantitativa das coisas como modo único de qualificar os elementos e as circunstâncias de nossa sociedade; particularmente aqueles que dizem respeito à dignidade, à liberdade e à manutenção da vida. Com isso, queremos dizer que não é suficiente, tampouco motivo de orgulho, por exemplo, quando os índices do Atlas da Violência do IPEA reduzem, pois, qualquer número diferente de zero implica a existência de violência física, sexual, psicológica, por raça, por gênero... além de homicídios e suicídios... Qualquer número diferente de zero implica, ainda, que estamos distantes da ideação de humanidade promulgada na Declaração Universal de Direitos Humanos (ONU, 1948).

Segundo, queremos ressaltar que a Declaração Universal traz a ideia de centralizar a conquista de suas metas de garantia aos Direitos Humanos por meio do ensino e da educação. Ideia equivocada e tendenciosa, pois, embora a educação e o ensino participem intrinsecamente da formação humana, são apenas parte da complexidade cultural (Fortunato, 2023). Ou seja, isso nos leva de volta à uma das mais conhecidas frases de Paulo Freire (2000, p. 31): “Se a educação sozinha não transforma a realidade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

Terceiro, lançamos uma dúvida: será que o conceito de Direitos Humanos é um consenso? Essa pergunta nos leva à sua genealogia, muito bem delineada por Joas (2012) que, ao aventurar-se pela história dos Direitos Humanos, revela que se tratam, em essência, de respeito à humanidade e, mais importante, de resistência a qualquer tipo de poder, seja político, seja religioso.

Nesse sentido, quando pensamos na questão dos Direitos Humanos, pensamos em questões como direito à vida sem discriminação, sem tortura, sem escravidão, com liberdade de expressão, de ir e vir, de privacidade, de trabalho digno, de alimentação saudável, de água potável, de expressão artística etc. Contudo, com base nos estudos de Joas (2012), percebemos que a busca pela defesa dos Direitos Humanos se trata de um movimento de resistência, o que nos leva à indignação. Afinal,

constatamos com isso que se trata de grande contradição em nossa existência planetária: os próprios seres humanos são contrários aos seus direitos, portanto, são contrários à vida.

De volta a Cardoso (2023), vimos o autor reconhecendo que não se mede a importância da educação para e sobre os Direitos Humanos na *construção* de uma sociedade que os reconhece e lhes dá seu devido valor. Chama a atenção o verbo *construir*, o que implica *criar algo*. Pois, quando o autor expressa a ideia de que a sociedade que reconhece, defende e promove os Direitos Humanos ainda está por *construir*, verificamos que há (propositadamente ou não) o reconhecimento de que não temos uma sociedade que respeita à vida.

De certa forma, essa percepção pessimista vai se conformando no cotidiano, seja o das notícias mais fúnebres de violência individual ou coletiva, seja o dia a dia vivido da falta de respeito com as pessoas. Daí, nossas contundentes perguntas: Qual o papel da educação e da Didática nisso tudo? Qual a participação das instituições de educação? Qual nosso papel, como professores formadores?

O que temos percebido é que, cada vez mais, a Educação e suas instituições têm se mostrado favoráveis à conjuntura neoliberal que modela a sociedade (Fortunato, 2023). Importam, apenas, as coisas mensuráveis e são dignas de alarde apenas as vitórias sobre os demais. Dito de outra forma, as escolas, os institutos, as universidades... têm focado sua gestão e publicidade nos índices de (suposta) qualidade, que são medidos pelas quantidades de matrícula e número de egressos formados, notas nos exames externos, aprovações em vestibulares e concursos públicos, números de publicações e patentes e assim por diante. Nisso tudo, pouco importa como e o quanto sua comunidade interna se desgasta para que tais elementos mensuráveis e adornáveis sejam conquistados.

Claro que existem as cotas de ingresso, as bolsas de permanência (transporte, alimentação, moradia etc.) e atividades específicas voltadas ao que se convencionou chamar de minorias, mas, seria isso suficiente para se construir uma sociedade que “reconhece, defende e promove” os Direitos Humanos? Ou, seriam tais elementos apenas parte do que Debord (1997) panfletou como “sociedade do espetáculo”, nos anos de 1960, por meio de aforismos, os valores de mercadoria da vida?

Ao percebermos que as instituições educacionais se voltam aos Direitos Humanos ancoradas pelo espetáculo, notamos que se ignora o controle latente do neoliberalismo, com a ideia da meritocracia, do “cada um por si” e de que “vença o melhor”. Assim, a educação tende à manutenção do *status quo*, que é, justamente, a sociedade que vem menosprezando a Declaração Universal dos Direitos Humanos há 75 anos. Nessas constatações, voltamos à pergunta: qual nosso papel?

Tomando toda essa conjuntura, fica evidente que as expectativas ao papel do professorado é o da preparação dos estudantes para se tornarem os *melhores*, de acordo com esses índices que regem o espetáculo. Mas, *nosso* papel, em primeira pessoa, tem sido justamente contrário às expectativas institucionais de treinar os estudantes a se tornarem trabalhadores competitivos no mercado de

trabalho. Temos seguido ensinamentos de resistência, o que implica cultivar a humanidade nos outros, nossos estudantes, e em nós mesmos (Nóvoa, 2021).

Isso quer dizer que não participamos dessa preocupação, praticamente generalizada, de oferecer treinamento aos estudantes para enfrentarem a árdua competição entre si por escassas vagas de mérito aos mais bem preparados. Nossa preocupação é justamente alertar aos perigos desse treinamento, cujo destino é a manutenção do *status quo*. E qual o problema de manter as coisas como estão? No mínimo, 75 anos de desrespeito aos nossos Direitos Humanos.

A – Aprendizagem

O “terreno” da docência é sempre a mente e o coração humano. É lá onde moram todos os pensamentos, os afetos; as memórias dos acontecimentos diários de um ser humano, sua biografia, feita de encontros, de escolhas e experiências. É lá também, onde emerge o processo de aprendizagem, dentro de cada um, na intimidade dos seus pensamentos e peculiaridades. Por essa razão, a docência deixa sua marca na mente e no coração das pessoas. Assim como a respiração e o bater do coração fazem de cada pessoa um ser vivente, a aprendizagem torna a existência de cada sujeito única, especial: sem ela, a existência humana estaria sobre o vazio.

A aprendizagem é, assim, um processo de transformação que envolve, efetivamente, três mudanças decisivas: de pensamento, de coração e de postura existencial e social. É, portanto, a mente, o coração humano e, por consequência, a postura existencial e social de cada pessoa a centralidade da docência e por que não dizer da Didática, de tal forma que o ensino e o aprendizado são assimilados na mente e no coração de quem ensina e aprende. Eis o exercício diário que estudantes e professores são convidados a fazer em sala de aula: fotografar na mente e no coração aquilo que fora ensinado para também, como práticas diárias, corporificar esse mesmo ensino na vida, de modo que o “ensinado” se torne sempre aprendizagem significativa. É como se fosse uma mente cheia de “imagens” que usamos, com sabedoria, para responder às urgências diária da vida em sociedade.

Pensemos um pouco nisso: não há educação verdadeiramente humana e transformadora se não tocar a mente, o coração e a vida existencial humana. Por isso, talvez, ousamos aqui inscrever uma Didática e Docência do fundo do coração, que alarga a mente, dilata o coração e permite abraçar a vida em sua complexidade. E precisamente a aprendizagem nesse contexto envolve três “As”: Amor, Aula e Autoestima. Sobre o Amor, bell hooks (2010) nos ensina que:

O amor em sala de aula prepara professores e estudantes para abrir a mente e coração. É a base sobre a qual toda a comunidade de aprendizagem pode ser construída. Professores não precisam ter medo de que a prática do amor em sala de aula possa levar ao favoritismo ou à competição entre estudantes. O amor sempre nos afastará

da dominação em todas as suas formas. O amor sempre nos desafiará e nos transformará (hooks, 2010, p. 244).

Amor é a palavra que se sobressai nas contribuições de bell hooks. Discutir sobre o *amor* no contexto acadêmico não é fácil, mas é possível. É preciso ousar. Sob nosso olhar, a proposta da autora é sair da lógica da educação sobre a balança da competitividade, da empregabilidade, da empresarialização e do empreendedorismo não comprometido com o cuidado ecológico, com a erradicação do preconceito e da discriminação, e, por consequência, com a construção de um mundo melhor e mais justo. É forte o convite de *bell hooks* a ousarmos no sentido de comunidade, a arriscarmos no gesto pedagógico que avança do favoritismo à equidade; da competição entre estudantes à cooperação; da dominação ao sentido de comunidade.

Trata-se do amor como uma “corresponsabilidade” que orienta a comunidade de aprendizagem para a plena realização de cada sujeito, no seu crescimento e aspirações. Eis que é nesse contexto que a aprendizagem habita a mente e o coração humano, longe de colonialismos, dominação, sujeição e estruturas rígidas e “escolarizadas”.

Seguimos concordando com *bell hooks* (2010, p. 48): “[...] a sala de aula como um lugar onde professor e estudantes podem compartilhar sua ‘luz interna’, temos o caminho para vislumbrar quem somos e como podemos aprender juntos”. Com isso, queremos dizer o seguinte: a aula é um lugar onde se vive uma profunda experiência interior de debruçar-se sempre mais sobre si mesmo. Trata-se de uma experiência que não é efêmera, mas precisa ser plena e serena. Cada um que vive essa experiência, experimenta uma grande abertura interior que revigora a capacidade humana de aprender sobre si mesmo e com o outro. Daí, é possível vislumbrar a aula como um espaço onde se entra em contato com a própria interioridade, para conhecer e transformar a própria existência. É nesse mesmo contexto que a aprendizagem, quando habita a mente e o coração humano, leva cada um a desenvolver uma maturidade aqui resumida em duas palavras: liberdade e responsabilidade. Liberdade e responsabilidade em assumir responsabilidades e compreender as consequências de seus atos conscientes e voluntários.

E como aqui já anotado, o ensino e o aprendizado não se tratam de experiências reduzidas apenas a olhar atento para dentro de si mesmo, porque a aula tem também, uma dimensão evidentemente coletiva, pública, social, motivo pelo qual cada pessoa precisa interessar-se pelo outro, precisamente também por esta razão pela aventura de aprender juntos, nas palavras de Bell Hooks (2010). Ainda, sob nosso olhar, a aprendizagem, quando habita a mente e o coração humano, é um dos caminhos para o fortalecimento da autoestima de cada sujeito, e, assim, para a suplantação de qualquer sentimento de inferioridade, de inibição ou mesmo de resignação...

Espero que no futuro todos os professores sejam formados para considerar a autoestima saudável um componente crucial e necessário do processo de aprendizagem, tanto para professores como para estudantes. Quando essa consciência se torna lugar comum, de todos, teremos oportunidade de crescer psicologicamente, de tal forma que o ensino e o aprendizado sejam um espaço para a superação de problemas, no qual respeito mútuo, cuidado e cooperação sejam a base de uma educação significativa (hooks, 2010, p. 195).

Lembre-mo-nos disto: a aprendizagem, quando toca a mente e o coração humano, nunca oprime e nem sufoca, mas faz crescer. Uma Docência e uma Didática que não fazem crescer a autoestima de cada sujeito é apenas um vazio, não sendo, portanto, uma Docência e uma Didática que se harmonizam internamente para a existência de uma educação significativa.

T – Tecnologias

Começamos com o copioso otimismo a respeito da (oni)presença das tecnologias digitais na educação; afinal, quantas mudanças positivas nos trazem: “As plataformas e tecnologias digitais ganham uma importância estratégica: ampliam as possibilidades de pesquisa, autoria, compartilhamento, publicação, multiplicação de espaços, de tempos” (Moran, 2017, p. 71). Mas, será que não trazem mudanças, não tão positivas assim, ou ocasionam transtornos quando se tornam exclusividade nos processos? Pouco se fala sobre isso porque quem contraria os luminosos benefícios dos modernos *gadgets* é tratado como pessimista, ou como um velho dinossauro que não sabe usar o que há de mais avançado no mundo. Na Educação, escutamos muitas coisas a esse respeito, tais como “*estudantes do século XXI, professores do século XIX*” ou mesmo “*os professores não querem se atualizar*” – mas, pode ser que sejam docentes que resistem à essa revolução educacional por meio da tecnologia digital.

Aliás, toda essa questão de euforia relacionada ao progresso tecnológico, seja mecânico, digital ou virtual, é algo *de hoje*. E isso parece que sempre tem sido assim, desde que o ser humano foi aprimorando suas capacidades de moldar o mundo às suas vontades. Henry Thoreau (2007, p. 22), nos anos de 1850, escreveu sobre a ilusão de se acreditar em um mundo melhor pelo que se convencionou chamar de *progresso*: “nem sempre há um avanço positivo”. Logo em seguida, arrematou: “Nossos inventos costumam ser belos brinquedos que distraem a atenção das coisas sérias. [...] Apressamo-nos a construir um telégrafo magnético entre Maine e Texas, mas pode acontecer que Maine e Texas não tenham nada de importante a se comunicar”.

De imediato, chama a atenção a ideia de que o progresso tecnológico seria análogo à produção de brinquedos para nos distrair das preocupações da vida – das inquietações existenciais à luta diária pela subsistência. Mas, ao olharmos para o potencial de *entretenimento* das tecnologias, de

estímulos novos quase que instantaneamente, de algoritmos programados para identificar as preferências de cada usuário etc., identificamos uma “concorrência desleal” com os processos educativos que demandam esforço e muita dedicação (Fortunato; Penteado, 2015). Por isso, vão surgindo as insinuações de que os professores precisam se dedicar a elaborar aulas “atrativas”, divertidas, *high-tech* e que prendam a atenção do alunado.

Esse aceno ao ensino, como entretenimento, nos leva de volta à uma época em que a tecnologia ainda mal engatinhava, mas a comunicação à distância já organizava a agenda social pela mídia impressa e rádio. Estamos falando da época em que Freinet (1998) lecionava, no segundo quartil do século passado, cujo formato obsoleto de escola exigia dele o desenvolvimento da profissão de modo que o fizesse sentir como se fosse um palhaço, sem treinamento e sem talento, tentando conquistar a atenção do público, seus estudantes. Isso não é educar, mas promover brincadeiras para *distrain a atenção das coisas sérias*.

Claro que não defendemos voltar ao ensino estéril do silêncio sepulcral das salas de aula, de decorebas de lições sem sentido, de obediência irrestrita às figuras de autoridade, de palmatória como castigo a quem não sabe de cor a resposta etc. Mas, entre à ode ao *entretenimento* e a égide do *autoritarismo* acreditamos que há um lugar em que as emoções positivas da diversão são também alcançadas por meio de atividades que provocam a reflexão e a inflexão, portanto, promovem o aprendizado com alegria. Isso sem a necessidade de disfarçar as lições com jogos, e sem exigir dos professores talentos artísticos que não se tem vontade de desenvolver. Aí, sim, nesse lugar é que se ensina e se aprende com prazer e empolgação.

É nesse metafórico lugar que faz sentido pensar nas tecnologias e seu uso nos processos educativos. Isso porque, nesse lugar, a tecnologia não é usada para tornar atraente para os educandos algo que não é, mas, serve para fortalecer a relação de ensinar e aprender, com alegria. Assim, por exemplo, ao invés de se usar uma plataforma de *streaming* de filmes e séries para reforçar o conteúdo do livro didático, com vistas a melhorar o desempenho dos estudantes em uma avaliação interna ou externa, um vídeo surge como uma escolha coletiva para se explorar de forma mais contundente algum tema que não se alcança apenas pelo diálogo.

O mesmo se aplica para redes sociais, ambientes virtuais de aprendizagem, laboratórios *marker*, aplicativos, simuladores etc. Ou seja, a tecnologia serve de apoio para ampliar as possibilidades de interação, comunicação e pesquisa, mas não como substituição daquilo que é essencial na educação: a (re)construção de um projeto de humanidade pautado no diálogo, na mediação, na empatia, no aconchego, na solidariedade, na alegria etc.

Ao que parece, se assim não for, o que temos é algo análogo à constatação de Thoreau (2007): nos esforçamos demais para que a tecnologia seja um sucesso, mas, aquilo que poderia envolver as pessoas, desenvolvendo saberes sobre a vida, resta como pano de fundo do processo de

ensino e aprendizagem, relegado ao acaso. É a tecnologia permitindo que Maine e Texas se comuniquem, sem terem nada a comunicar entre si.

Dessa forma, o que desejamos é que a tecnologia seja útil à educação, e não o contrário, como temos visto e vivido em nosso cotidiano como professores.

I – Interdisciplinaridade

Não diferentemente da tecnologia, o termo interdisciplinaridade ganhou ênfase na Educação nas últimas décadas. Desde que surgiu na área educacional, entre o final da década de 1960 e o início dos anos de 1970, tal termo tem povoado diferentes documentos normativos, bem como o discurso pedagógico nas escolas e universidades brasileiras. Para Fazenda (2013), o termo se tornou um *slogan* frequente a ser promovido na prática cotidiana dos professores.

Neste texto, mesmo que brevemente, alertamos acerca do que entendemos por interdisciplinaridade na intenção de contribuir ao debate, considerando a Didática como uma área de estudo atenta à discussão. A princípio, pontificamos que não existe um conceito fechado sobre a interdisciplinaridade. Fazenda (2013) esclarece que o termo é polissêmico.

Segundo Fazenda (2012), no seu sentido etimológico, o termo “inter” significa movimento, inter-relação, e o vocábulo “disciplinaridade” está associado à disciplina (conjunto de conhecimentos científicos em torno de uma área que o legitima com características próprias). Nesse sentido, a interdisciplinaridade (inter + disciplinaridade), em sua origem, está associada ao trabalho na educação com as disciplinas escolares. Para a autora, ao nos determos acerca do termo na área educacional temos que validar, sobretudo, a interdisciplinaridade sob um enfoque pedagógico, buscando na própria Pedagogia, ciência da/para a Educação, reflexões que conotem sentido à sua prática nas instituições educativas. Para Fazenda (2012, p. 119), a interdisciplinaridade é “uma nova maneira de olhar as questões de ordem epistemológica, metodológica e axiológica vivenciada pelos professores no seu cotidiano nas escolas”.

Concebemos que a interdisciplinaridade, como uma nova atitude frente ao conhecimento, se promove em *atos de aprendizagem*. Sendo uma atitude, deriva-se na ação pedagógica, a qual se materializa por meio do diálogo, da escuta, do trabalho coletivo entre professor(es) e estudantes, na intenção de possibilitar a aprendizagem humana. Vale acrescentar que a interdisciplinaridade não nega a organização curricular por meio de disciplinas escolares, nem anula os conteúdos curriculares acumulados pela humanidade, mas, possibilita diferentes formas de interação com fins educativos, pensando também na formação humana das pessoas.

Já foi pontuado que, no contexto educacional, há críticas acerca da interdisciplinaridade pensada sob um enfoque pedagógico, principalmente oriundas de teóricos que se fundamentam em

áreas como a sociologia (Medeiros, 2018). Dentre as críticas, demarca-se que a interdisciplinaridade se ancora em uma perspectiva centrada, quase que exclusivamente, na própria Educação, como se fosse um campo disciplinar dessa área. Outra crítica diz respeito ao aspecto de que a interdisciplinaridade pensada com ênfase no enfoque pedagógico se faz sob uma “filosofia do sujeito”, como se ele (o sujeito) estivesse isento de fatores sociais que, diariamente, afetam as relações nas escolas e o currículo.

De outro modo, entendemos que é fundamental visualizar a interdisciplinaridade como uma possibilidade de trabalhar criticamente os conteúdos curriculares, quebrando formas padronizadas de currículo, proporcionando, em situações de interação, o diálogo com a cultura dos estudantes, com suas experiências de vida, com conteúdos que agreguem sentido à sua existência como ser social. Complementamos que o trabalho com a interdisciplinaridade na Educação não vislumbra que o sujeito aprenda um pouco de todas as coisas. A intenção é que ele desenvolva sua conscientização frente à realidade vivida.

Por fim, demarcamos que não há um modelo de prática educativa para exercer a interdisciplinaridade. Entendemos que ela pode se exercer na sala de aula com o professor e estudantes, em ações educativas na escola que envolvam coletivos diferentes de profissionais e alunos, no trabalho do aluno com conteúdos curriculares em disciplinas, por exemplo. O que sinalizamos condiz ao aspecto de que a interdisciplinaridade se constitui em *atos de aprendizagem*, os quais se promovem por meio da interação humana com o conhecimento, com a cultura e a realidade. O diálogo, a atitude de busca, a inquietação, a contextualização, entre outros, são caminhos (e princípios) da prática interdisciplinar na Educação.

C – Currículo

Ao longo de nossa trajetória com a formação de professores, já ouvimos, reiteradas vezes, que conceituar o currículo é algo complexo. Apresentar qualquer concepção sobre o currículo, nos termos de Sacristán (2013, p. 16), é correr o risco de reduzi-lo a algo que possivelmente não o constitui: “o currículo é algo evidente e que está aí, não importa como o denominamos. É tudo aquilo que o aluno aprende na sala de aula e fora dela”. No entanto, mesmo tendo ciência acerca desse aspecto, temos algumas notas a declarar neste escrito, porque compreendemos que o currículo está presente o tempo todo nas diferentes ações formativas que promovemos na Educação. É como Silva (2007) o descreveu: o currículo é a própria Educação, é a própria escola, é a própria universidade.

Nesses termos, compreendemos que pensar o currículo é direcionar nossa atenção para tudo que fazemos no contexto educacional. Cabe outra questão: e o que entendemos por “tudo que fazemos” na Educação? A prática educativa engloba ações em diferentes esferas, desde o momento em

que os conteúdos curriculares são pensados na política educacional, traduzidos em orientações por meio de diretrizes, parâmetros curriculares, entre outros; até o momento em que o professor os planeja e os vivencia com os alunos em sala de aula. Nessas diferentes nuances, há diferentes quefazeres, há diferentes currículos.

A partir dessas considerações, afirmamos que o currículo é uma construção sociocultural. O que entendemos por currículo depende do contexto em que o vivemos. Assim, o currículo condiz ao conjunto de experiências escolares vividas ao longo da trajetória dos sujeitos na Educação. Ele abrange tudo que os estudantes aprendem, de maneira sistemática e/ou espontânea, nas instituições escolares (Sacristán, 2000; 2013).

Para facilitar a compreensão acerca do currículo, Silva (1990) propôs distingui-lo a partir de quatro níveis. Em sua tese de doutoramento, publicada no início da década de 1990, a autora diz que há, quatro tipos de currículo: o formal (que é o prescrito nas políticas educacionais); o operacional (que efetivamente acontece nas salas de aula); o percebido (pelo docente); e o experienciado (pelos estudantes). Nas instituições escolares, nos preocupamos em demasia com o conteúdo curricular a ser ensinado, ou seja, a preocupação maior é com o currículo formal. Assim, nosso trabalho se resume a materializar, algumas vezes, de maneira homérica (haja vista que nos faltam recursos pedagógicos ou materiais básicos para uma aula, com frequência), o conteúdo prescrito no livro didático ou no plano de ensino bimestral. É preciso entender que o currículo não é apenas o conteúdo prescrito. É toda vivência que adquire sentido para os que promovem a Educação.

Nos processos de ensinar e aprender, o currículo vai tomando forma, se desenha por meio das relações que são, cotidianamente, tecidas nas instituições. Quando lembramos as nossas aprendizagens ao longo da vida escolar, lembramos de momentos marcantes construídos em episódios circunstanciais nas escolas, por exemplo: quem não lembra das gincanas escolares, das conversas com colegas nos corredores, entre outros?

Esses momentos, na nossa opinião, deveriam fazer parte, com maior frequência, do currículo escolar. No entanto, preferimos viver um currículo apático e desmotivante aos professores e alunos, tudo isso porque preferimos desenvolver um currículo padrão que visa atender interesses externos às instituições escolares. Sobre isso, Freire (2005, p. 91) afirmou que “o currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores!”.

Em nossa experiência, com alguns anos de exercício no magistério, ousamos dizer que o currículo, quando contextualizado, se faz com sentido aos sujeitos da Educação. Precisamos, urgentemente, desenvolver currículos que sejam sensíveis às realidades dos alunos e professores; precisamos nos desvincular de uma perspectiva engessada e mecanicista de currículo que prioriza

os exames em larga escala promovidos nacional e internacionalmente, os quais estão subordinados, na história, aos interesses do sistema mercantil e capitalista.

Pensar um currículo contextual, vivido com sentidos aos sujeitos da Educação, em sala de aula, é pensar também em processos de ensino e aprendizagem que humanizem as pessoas, que despertem nelas a alegria, nos termos de Rubem Alves (1994), de viver a escolarização. É possível caminhar nessa perspectiva de currículo, se atentarmos a uma Didática crítica e sensível, que se faz não pela racionalidade técnica e instrumental, mas pela racionalidade afetiva e comprometida com o bem-estar de nossos alunos e professores.

Se na instituição escolar vivemos uma parte significativa de nossas vidas, por que não fazer dela um lugar que cultive o afeto e a humanização das pessoas? Acreditamos que repensar os diferentes currículos que perpassam a educação escolar é um caminho possível. Esse apontamento vem do fundo do coração, construído com base em nossa experiência na Educação.

A – Avaliação

Outra vez, recorremos às nossas memórias para iniciarmos a seção dedicada à última letra da palavra Didática. Compreendemos que nos são fortes as lembranças sobre os momentos em que decorávamos os questionários com as capitais dos Estados brasileiros para as aulas de geografia, bem como as datas dos eventos selecionados para narrar a cronologia do nosso país para as aulas de história, a tabuada oralizada nas aulas de matemática, a memorização das partes das plantas para a prova de ciências e da tabela periódica para os exames de química. Essas lembranças carregam, na maior parte, um “dessabor”, marca da tensão, que construímos em nossas trajetórias de escolarização. Acreditamos que elas dizem respeito não somente a práticas pedagógicas tradicionais, mas nos remetem a diferentes cenários que vivemos com a prática da avaliação da aprendizagem.

Segundo Luckesi (2014), perpetuou-se nas escolas do Brasil afora, na história, uma “Pedagogia do Exame”, fruto da formação da sociedade brasileira que primou pela seletividade social, no fito de que os sujeitos “bem treinados” tivessem êxito social e os que não se desenvolvessem sob essa égide, padecessem na exclusão. Assim, as instituições escolares direcionaram sua atenção, em termos de currículo e prática pedagógica, para o “treinamento” dos estudantes para “resolver provas”, visando a aprovação nos vestibulares e, atualmente, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para ingresso no Ensino Superior. A ênfase da educação escolar sempre esteve (e ali permanece) no desenvolvimento de competências e não na formação integral do ser humano. Anotou Luckesi (2014, p. 24) que “o nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem”.

Durante o ano escolar, há uma preocupação maior com a nota a ser obtida do que com a aprendizagem. Criou-se um verdadeiro *fetichê* pela nota. Os professores se perdem em seu trabalho docente, muitas vezes, focando-se no rigoroso ensino dos conteúdos para atenderem à demanda de aprovação de seus alunos e da escola. Todos perseguem a nota. Quanto maior o índice de aprovação na escola e dos alunos, mais recursos e reconhecimento social. Os pais, nas reuniões escolares bimestrais, estão atentos aos boletins. A nota dez é sinônimo de orgulho e de que seu filho é um excelente aluno. Difundiu-se, na escola, a cultura do mérito.

Libâneo (2004) afirma que a prática avaliativa, seguindo a perspectiva de classificação (avaliação classificatória), exclusão (avaliação punitiva) e nota (avaliação somativa), afirmada nos parágrafos anteriores, está distante de cumprir o objetivo da avaliação nas escolas, qual seja: fornecer elementos para melhorar os processos de ensinar e aprender.

O autor explica que, do ponto de vista conceitual, há desconhecimento, por muitos profissionais da educação, acerca da própria concepção de avaliação. Para Libâneo (2004), temos duas modalidades básicas de avaliação: a avaliação educacional e a avaliação da aprendizagem. A primeira acompanha uma perspectiva macrosocial. No cenário brasileiro, está associada à avaliação em larga escala, seguindo os encaminhamentos da economia global. Ela é desenvolvida, principalmente, pelo conjunto de exames que se submetem, com frequência, as escolas, os professores e estudantes no país. A segunda está direcionada a avaliar os processos de ensino e aprendizagem na escola e em sala de aula. Ela tem como foco a escolarização individual e coletiva promovida no ano letivo por professores e alunos.

Diferentemente das considerações arroladas anteriormente, concebemos, tal como Luckesi (2014, p. 190), a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, “no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo e inclusivo. Para compreender isso, basta distinguir a avaliação do julgamento”. Para o autor, julgar é emitir um juízo de valor de certo ou errado, enquanto avaliar pressupõe acolher, compreender e dar suporte, sem julgar.

Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem foca na inclusão, pois rejeita os processos de exclusão em que muitos estudantes vivem todos os anos, sendo classificados a partir de um “sistema de medidas”, por meio de notas que, muitas vezes, não representam seu desenvolvimento e aprendizagem. Luckesi (2014) situa ainda a avaliação como processo, a partir de etapas que seguem desde o diagnóstico até a autoavaliação da prática pedagógica do professor, fazendo-se como um dispositivo formativo (avaliação formativa).

Concebida como uma prática processual, propicia a autoconhecimento (tanto do professor como dos estudantes), motiva o crescimento dos alunos e permite o aprofundamento da aprendizagem, bem como a auxilia. Afirmamos que avaliar é estabelecer um compromisso ético, político e

profissional com os estudantes. De maneira alguma, a avaliação pode ser vista como elemento de controle (disciplina) e medo aos alunos.

Pontificamos que, independentemente dos instrumentos de avaliação da aprendizagem a utilizarmos em nossa prática pedagógica, tais como seminários, atividades textuais, exercícios teórico-práticos, produção de materiais, entre outros, precisamos ter ciência de que estamos pedindo ao estudante que manifeste a sua intimidade por meio da avaliação. Ou seja, pedimos que manifeste sua maneira de aprender, o seu aprendizado, o seu modo de escrever e poetizar, sua habilidade de relacionar e raciocinar, seu modo de entender a realidade. Respeitá-lo é o mínimo que podemos fazer.

Nesse sentido, tornar o processo de avaliação dialógico é uma necessidade axiológica. Trata-se de uma necessidade da Educação como um todo, sendo que nós, professores, precisamos enfrentar um sistema desumano, focado nos exames e que exalta seus *vencedores*.

NOTAS CONCLUSIVAS

A Didática na docência exige uma gramática insubstituível de emoções, de sentimentos e de afetividade expressos no cotidiano da educação. A força de toda essa dimensão não racional do ser humano nos possibilita humanizar, a nós mesmos e os outros. Quando essa gramática é negligenciada ou ignorada, perdemos nossa humanidade e ignoramos a humanidade dos outros. Por isso, docência e discência florescem na teia dos sentimentos únicos, pessoais e íntimos; afetos e pensamentos muitas vezes tão diferentes de cada ser humano. Considerar essa dimensão não racional do ser humano em temas presentes e recorrentes em nosso ofício Docente, como Inclusão, Direitos humanos, Aprendizagem, Tecnologias, Interdisciplinaridade, Currículo e Avaliação, tão cheios de afeto e peculiaridades. Isso não é perder tempo, é dar sentido à docência, à memória, ao intelecto, aos desejos e aos afetos que nutrem o coração humano.

A vida planetária, embora projetada e mantida, sobretudo, pelo o iníquo desenvolvimento do mercado, da economia das multinacionais, dos Estados, dos bancos... não precisa que a Didática na docência também siga seus predicados. Isso apenas promove uma educação dos bônus, voltada ao fomento do espírito competitivo e muitas vezes individualista. É preciso, portanto, que a docência seja resistência e viabilize uma outra Educação, pautada na completude humana, incluindo os caminhos do coração.

Assim, não devemos habituar-nos à uma docência que fica anestesiada diante das emoções, dos pensamentos e afetos que nos tornam humanos. Docência e discência é a humanidade em conexão. Podemos nos perguntar: temos pensado a Didática e, por consequência, à docência a partir das emoções, dos sentimentos, da afetividade que nos fazem sempre mais humanos? Ou

temos consolidado uma Didática anestesiada, superficial, constituída por métodos e técnicas sem afeto e “sem coração”?

Que essa indagação sirva como convite para construirmos sempre a Didática na docência com toda a energia do coração e da mente. Isso porque ensinar e aprender são verbos que não dizem respeito apenas ao falar e ao ouvir, mas exigem, sobretudo, o envolvimento complexo (racional, emocional, espiritual, atitudinal, afetivo...) na própria vida. Ao final, esperamos que este escrito sensível, sincero e balizado pelas emoções, inspire mais professores a seguirem a rota do coração, fortalecendo aquilo que nos faz humanos.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. **A alegria de ensinar**. Indaiatuba: ARS poética editora Ltda., 1994.

BRANDÃO, C. R. **Em nome de...** Campinas: A Partilha da Vida, 2023a.

BRANDÃO, C. R. **Em nossas mãos...** Campinas: A Partilha da Vida, 2023b.

BRANDÃO, C. R. **A estrada que vai para montanha**. Campinas: A Partilha da Vida, 2023c.

BRANDÃO, C. R. **Em nome das flores em nome da vida**. Campinas: A Partilha da Vida, 2023d.

CARDOSO, F. S. Educar para a crítica, pluralidade e mudança social: notas desde a educação em direitos humanos. **Teias**, v. 24, n. esp., p. 321-329, 2023. <https://doi.org/10.12957/teias.2023.70629>

CATUNDA, M. B. **A B C dos encontros sonoros**. São Paulo: Edições Hipótese, 2016.

CATUNDA, M. B.; FORTUNATO, I. Educar com o coração: um caminho sensível, possível da docência. **Práxis Educacional**, v. 18, n. 49, 2022. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v18i49.11528>

DEBORD, G. **A Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 2012.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade: tempos, espaços, proposições. **Revista E-Curriculum**, v. 3, n. 11, p. 847-862, 2013. <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/14914>

FORTUNATO, I. **Educação, Escola, Direitos Humanos, Sociedade... e Docência: a autoformação alvitrada**. Itapetininga: Edições Hipótese, 2023

FORTUNATO, I. O trabalho na pedagogia Freinet, ou seus marcos pela renovação da educação. **Política e Gestão Educacional**, v. 26, e022140, 2022. <https://doi.org/10.22633/rpge.v26i00.17299>

FORTUNATO, I.; PENTEADO, C. L. C. Educomunicação, ou contra a concorrência desleal entre educação e a mídia do espetáculo. **ETD**, v. 17, n. 2, p. 377-393, 2015. <https://doi.org/10.2592/EDT17N2A20150010>

- FREINET, C. **Pedagogia do bom-senso**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- FREINET, C. **A educação do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.
- FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- HARPER, B. et al. **Cuidado, escola**. 24. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- hooks, b. **Ensinando o pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2010.
- JOAS, H. **A sacralidade da pessoa**. São Paulo: Editora Unesp, 2012.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 22. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2004.
- LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 23. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2014.
- MANTOAN, M. T. E. Uma escola hospitaleira. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, v. 7, n. 13, p. 5-14, 2022. <https://doi.org/10.13037/rea-e.vol7n13.8589>
- MEDEIROS, E. A. A Interdisciplinaridade na Educação: uma abordagem conceitual. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 23, n. 39, p. 158-177, 2018. <https://doi.org/10.26694/les.v0i39.7197>
- MENDES, E. G. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão. *In*: VICTOR, S. L. et al (org.). **Educação especial inclusiva: Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural**, 2017. p. 60-83.
- MORAN, J. M. Como transformar nossas escolas: novas formas de ensinar a alunos sempre conectados. *In*: CARVALHO, M. T. (org.). **Educação 3.0**. Porto Alegre: Unisinos, 2017. p. 63-87.
- NÓVOA, A. Conversas pedagógicas: formar(-se) para a docência nas licenciaturas. *In*: ARAÚJO, O. H. A. et al (org.). **Nossa Arte é a DOCÊNCIA**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2021. p. 89-91.
- ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: Assembleia Geral, 1948.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? *In*: SACRISTÁN, J. G. (org.). **Saberes e Incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 16-37.
- SILVA, T. M. N. **A construção do currículo na sala de aula**. São Paulo: EPU, 1990.
- SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2007.
- THOREAU, H. D. **Walden, ou, a vida nos bosques**. São Paulo: Ground, 2007.