REVISTA em EDUCAÇÃO EM DEBATE

ISSN: 0102-1117
e-ISSN: 2526-0847

DIDÁTICA CRÍTICA E AUTONOMIA DOCENTE: ENTRE PRESCRIÇÕES E RESISTÊNCIAS

Ingrid Louback de Castro Moura[*], *Maria Amélia Santoro Franco*[**]

RESUMO

Este artigo busca responder à seguinte questão: o que pode a didática crítica frente aos constantes ataques à autonomia docente? O objetivo é refletir sobre as contribuições da didática crítica para a formação docente e apresenta resultados de uma pesquisa com professores pedagogos. Como base metodológica, trata-se de uma pesquisa de formação, pautada nos pressupostos da Pesquisa Ação Pedagógica (PAPe), desenvolvida por Franco (2016). Os resultados indicam a falta de autonomia docente, imposta pela pressão para a preparação para as avaliações externas, como entrave para a práxis docente e como fator de adoecimento. Conclui-se que a didática crítica pode favorecer o desenvolvimento da autonomia, identificando e denunciando os obstáculos e refletindo, de maneira teórica e prática, nas possibilidades de enfrentamento e resistência, em uma ação intelectual e reflexiva, voltada para a práxis.

Palavras-chave: didática crítica; formação de professores; autonomia docente.

[*] Pós-doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Associada I do Departamento de Teoria e Prática do Ensino da Universidade Federal do Ceará (UFC). ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2395-6147. Correio eletrônico: ingridlouback@ufc.br.

[**] Pós-doutora em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Titular e Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS). ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3867-5452. Correio eletrônico: ameliasantoro@uol.com.br.

CRITICAL DIDACTICS AND TEACHER AUTONOMY: BETWEEN PRESCRIPTIONS AND RESISTANCE

ABSTRACT

This article seeks to answer the following question: What role can critical didactics play in the face of constant attacks on teacher autonomy? The objective is to reflect on the contributions of critical didactics to teacher education and to present the results of a study conducted with teacher educators. Methodologically, this is a training study based on the principles of Pedagogical Action Research (PAPe), as developed by Franco (2016). The results indicate that the lack of teacher autonomy — imposed by the pressure to prepare for external evaluations — acts as an obstacle to teaching practice and as a factor contributing to ill health. It can be concluded that critical didactics can foster the development of autonomy by identifying and exposing obstacles and by reflecting—both theoretically and practically—on the possibilities for confrontation and resistance, through an intellectual and reflective process oriented toward praxis.

Keywords*: critical didactics; teacher education; teacher autonomy.*

DIDÁCTICA CRÍTICA Y AUTONOMÍA DOCENTE: ENTRE PRESCRIPCIONES Y RESISTENCIAS

RESUMEN

Este artículo busca responder a la siguiente pregunta: ¿qué puede aportar la didáctica crítica frente a los constantes ataques a la autonomía docente? El objetivo es reflexionar sobre las contribuciones de la didáctica crítica a la formación docente y presentar los resultados de una investigación realizada con docentes pedagogos. Desde una perspectiva metodológica, se trata de una investigación de formación basada en los presupuestos de la Investigación Acción Pedagógica (PAPe), desarrollada por Franco (2016). Los resultados señalan la falta de autonomía docente impuesta por la presión de preparar a los alumnos para las evaluaciones externas como un obstáculo para la praxis docente y como un factor que afecta a la salud. Se concluye que la didáctica crítica puede favorecer el desarrollo de la

autonomía al identificar y denunciar los obstáculos, así como al reflexionar tanto teórica como prácticamente sobre las posibilidades de afrontamiento y resistencia mediante una acción intelectual y reflexiva orientada a la praxis.

***Palabras clave**: didáctica crítica; formación de profesores; autonomía docente.*

1 INTRODUÇÃO

Este artigo discute como a didática, compreendida em uma perspectiva crítica, pode contribuir para a formação de professores, fortalecendo a autonomia docente e o desenvolvimento de práticas pedagógicas orientadas pelas práxis. Os dados aqui apresentados são fruto de uma pesquisa realizada durante o estágio pós-doutoral com professores dos anos iniciais do ensino fundamental, egressos de uma universidade pública cearense.

Atuando como professora de Didática há alguns anos, constatei[1] que essa é uma disciplina de reconhecida relevância nos cursos de formação de professores e aguardada por muitos estudantes como o momento da graduação em que, finalmente, aprenderão sobre a prática e conhecerão técnicas e métodos para prender a atenção dos seus futuros alunos, recebendo instruções de como ser um professor querido por todos. A experiência como docente e pesquisadora também me sinalizou a espera de discentes de diferentes licenciaturas por uma disciplina "divisora de águas" em suas formações.

Diante dessas expectativas, costumo afirmar, já no primeiro dia de aula, que vou frustrá-los, assegurando que não há uma receita universal que ensine o passo a passo de como ser docente ou garantir uma prática perfeita, sem dificuldades e falhas. Essas perspectivas, contudo, não são infundadas. Elas trazem as marcas da trajetória histórica da didática que, ao longo de significativa parte de sua constituição, foi apresentada de maneira prescritiva e reduzida ao seu caráter instrumental.

A escuta das questões suscitadas em sala de aula e as reflexões geradas em outros espaços formativos, como grupos de estudo, atividades de extensão e em pesquisas envolvendo estudantes da graduação e professores em atuação, trouxeram algumas inquietações. Escutar que algumas disciplinas estudadas na universidade eram, por vezes, trabalhadas de maneira utópica, exclusivamente teórica e distanciada do chão da escola, e que

[1] As passagens do texto escritas em primeira pessoa dizem respeito às experiências da primeira autora deste artigo.

pouco colaboravam com a atividade docente e seus meandros, sempre me causou incômodo e o ímpeto de trabalhar a formação de professores de maneira mais significativa, dialogando com os desafios concretos da docência.

Foi essa preocupação que deu origem a esta pesquisa com professores pedagogos, para compreender como a didática ensinada na universidade contribui com suas práticas pedagógicas e quais os obstáculos enfrentados no cotidiano que dificultam uma atividade voltada para a práxis docente.

O interesse de ouvir esses docentes, buscando compreender e aprofundar suas percepções acerca da didática para conhecer as potencialidades e as limitações da formação realizada, "[...] recusando as ideias de que a universidade pensa e a escola executa, de que a teoria ilumina e a prática apenas comprova, de que o professor precisa ser constantemente formado por alguém que lhe ensina a fazer melhor aquilo que ele próprio vive cotidianamente" (Franco; Alves Junior; Souza, 2026, p. 6), surgiu da minha própria práxis pedagógica. Assim, a escolha pela pesquisa-formação, subsidiada nos fundamentos da Pesquisa Ação Pedagógica (PAPe), proposta por Franco (2016), foi considerada a mais pertinente para os objetivos da investigação.

Nesse percurso investigativo, emerge a categoria "autonomia". Importa destacar que autonomia aqui discutida não deve ser compreendida como a possibilidade individual de escolher uma técnica de ensino e aplicá-la em sala de aula. Trata-se de uma construção relacionada às condições e às finalidades educacionais para a realização do trabalho docente. Defendemos a autonomia como princípio pedagógico do professor progressista (Freire, 1996), como qualidade educativa e direito trabalhista que "[...] se constrói na dialética entre as convicções pedagógicas e as possibilidades de realizá-las, de transformá-las nos eixos reais do transcurso e da realização do ensino" (Contreras, 2012, p. 217). Compreender as possibilidades e as adversidades que buscam impedir essa autonomia é essencial para pensar uma formação docente comprometida com a práxis.

É a partir dessa compreensão que apontamos a questão central deste texto: o que pode a didática crítica frente aos constantes ataques à autonomia docente? Com base nesse questionamento, adota-se como objetivo central refletir sobre as contribuições da didática crítica para a formação de professores diante dos ataques à autonomia docente.

Este artigo está organizado da seguinte forma: de início, abordaremos a gênese da didática com Comenius (2011), seguida de uma breve retrospectiva da trajetória histórica da didática no Brasil, com o intuito de apontar as raízes da visão instrumental e reducionista e a

constituição da concepção crítica, a qual defendemos. Posteriormente, discutimos os fundamentos da autonomia docente e, a partir disso, apresentamos a base metodológica deste estudo e o perfil dos professores participantes. Na sequência, analisamos os resultados da pesquisa, que indicam as percepções dos professores participantes sobre os ataques sofridos a essa autonomia e concluímos refletindo acerca das possíveis contribuições que emergem da didática crítica para práticas pedagógicas emancipatórias e de resistência.

2 A GÊNESE DA DIDÁTICA: COMENIUS E O MÉTODO ÚNICO DE "ENSINAR TUDO A TODOS"

É interessante observar, em conversas no dia a dia ou em comentários de *posts* nas redes sociais, pessoas utilizarem o termo "didático" ou "didática" de maneira adjetivada, como referência a algo ou alguém cujo entendimento é simples e claro. Mas, quando se fala da didática como área da pedagogia, ciência da educação, será que se está referindo apenas à apresentação de um conteúdo com simplicidade e clareza?

A gênese da palavra "didática" vem do grego *didaktiké*, que significa a arte de ensinar. Conforme Pimenta e Anastasiou (2002), a utilização desse termo como adjetivo é conhecida desde a Grécia antiga, contudo é no século XVII que a didática passa a ter mais visibilidade, com a obra *Didática magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*, de João Amós Comenius, com participação de Ratíquio ou Ratke.

Em seus escritos, Comenius (2011), que era o pastor protestante, afirmava que a arte da didática, bem fundamentada, era útil aos pais, preceptores, estudantes, escolas, Estados, Igreja e de interesse do céu, para a promoção de uma educação idônea e universal das almas, a partir de uma reforma educacional. Comenius (2011, p. 37) assegurava a utilidade da didática aos preceptores, que, ao ignorarem essa arte, "[...] consumiam-se e exauriam suas forças em diligente atividade; ou então mudavam de método, procurando obter resultados por este ou aquele caminho, nunca sem um aborrecido gasto de tempo e energia".

Defendia que a exposição do ensino deveria ser realizada de "modo claríssimo", fazendo o máximo de uso dos sentidos e mostrando ao aluno como usar o que foi ensinado em sua vida cotidiana. Para Comenius, a diversidade de métodos confundia os jovens e, por conseguinte, orientava que todas as matérias fossem ensinadas com o mesmo método, com exercícios idênticos e seguindo a mesma ordem, para que assim tudo transcorresse sem dificuldades nem aborrecimentos para os preceptores no ensino.

É importante destacar que, mesmo com um caráter prescritivo e transmissor, as ideias propostas por Comenius representam um grande avanço em direção à organização do ensino, e um marco central para a história da didática, especialmente quando pensamos no período em que foram formuladas. Essas ideias representam características que perpassaram por diferentes períodos da trajetória histórica da didática, inclusive no Brasil, com a busca por princípios e métodos para a orientação da atividade docente.

3 A DIDÁTICA NO BRASIL: DA PRESCRIÇÃO À PERSPECTIVA CRÍTICA

A didática tem sua trajetória histórica implantada no Brasil no período jesuítico (1549 a 1759), quando ainda não era conhecida como didática, mas como metodologia do ensino. Esse período de sua instituição até o ano de 1930, denominado por Veiga (2013, p. 40) como "[...] primórdios da Didática na educação brasileira", compreende o hiato antes da inclusão da didática nos cursos de formação de professores em nível superior. Como bem expressa a estudiosa, a metodologia propalada pelos jesuítas "[...] foi o alicerce de uma tradição didática, centrada no método e em regras de bem-conduzir a aula e o estudo, supostamente neutros e desvinculados da nossa realidade" (Veiga, 2013, p. 42), e, mesmo com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, em 1759, e a adoção de professores leigos e um ensino laico, permaneceu a abordagem prescritiva na orientação do trabalho docente. Em ambas as concepções, religiosa ou leiga, a prática é concebida como aplicação da teoria e desvinculada das questões políticas.

A incorporação do que seria equivalente à didática nos cursos de formação de professores ocorre somente no ano de 1934, com a criação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, da Universidade de São Paulo (USP), com a disciplina Metodologia do Ensino Secundário, mas é em 1939, com o Decreto-Lei n.º 1.190, que a Didática é instituída como um curso, com duração de um ano, e como disciplina, na qual a então Metodologia do Ensino Secundário transcorre para as disciplinas Didática Geral e Didática Especial (Veiga, 2007).

Durante o interstício de 1930 a 1945, a educação e a didática são marcadas pelas "[...] influências das concepções humanista tradicional (representada pelos católicos) e humanista moderna (representada pelos pioneiros)" (Veiga, 2007, p. 50). Sobre o movimento escolanovista, a autora analisa que

> [...] preconiza a solução de problemas educacionais numa perspectiva interna da escola, sem considerar a realidade brasileira nos seus aspectos político, econômico e social. O problema educacional passa a ser uma questão escolar e técnica. A ênfase recai no ensinar bem, mesmo que a uma minoria. A Escola Nova transfere, portanto, a preocupação dos objetivos e conteúdos para os métodos, e da quantidade para a qualidade (Veiga, 2007, p. 51).

Candau (2004, p. 18) também destaca o caráter técnico da didática escolanovista, que, ao atribuir os problemas educacionais a questões técnica, coloca a prática tradicional como consequência da ignorância dos professores que não conheciam as propostas escolanovista e que, "[...] uma vez dominando os métodos e técnicas desenvolvidos pelas diferentes experiências escolanovistas, poderão aplicá-los às diferentes realidades em que se encontrem".

De acordo com Veiga (2013), é no ínterim de 1968 e 1971, com a criação do Programa Americano-Brasileiro de Auxílio ao Ensino Elementar (Pabaee), voltado para o aperfeiçoamento do curso normal, que os princípios de uma tecnologia educacional, importada dos Estados Unidos, chegam ao Brasil, difundindo-se rapidamente no ideário tecnicista.

Como o Brasil estava em tempos de regime autoritário, com um projeto que objetivava o crescimento econômico do país, a proposta tecnicista, pautada na neutralidade científica, racionalidade, eficiência e produtividade, é assumida pelo governo. Nela, professor e aluno tornam-se coadjuvantes no processo educativo, tendo que seguir as orientações do que deveriam fazer, quando e como.

Observa-se que, até então, a didática, mesmo defendendo protagonistas diferentes nos processos de ensino e aprendizagem, era marcada pela forte prescrição, inicialmente estabelecida pela presença da autoridade docente, pelo foco na disciplina e pelo excesso de conteúdos que deveriam ser ensinados pelos professores e reproduzidos pelos alunos, seguida pela recomendação de que deveria ser pautada nos interesses dos educandos, transferindo a preeminência docente para a discente e, posteriormente, para o destaque ao método, numa visão didática de que nem professor nem os alunos eram o centro do processo de ensino, mas a escolha de boas técnicas e materiais feitos por especialistas e com neutralidade científica.

Os estudos da didática em uma perspectiva crítica são iniciados no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, com o início da abertura política no Brasil, evidenciando a insuficiência dessa visão instrumental diante da complexidade dos processos de ensinar e aprender, desvelando que essas orientações estavam alinhadas com um modelo de educação

que buscava a adaptação e a domesticação dos sujeitos para ocupar papéis predeterminados na sociedade, mantendo o *status quo*.

É nesse período que se iniciam os encontros de educadores preocupados em discutir a didática e as práticas de ensino, começando em 1979, com o I Encontro Nacional de Prática de Ensino e, em especial, o I Seminário A Didática em Questão, organizado por Vera Maria Candau, em 1982, que revisou a didática e colocou em questionamento a redução de sua abordagem aos aspectos técnicos e instrumentais e pretensamente neutra, em um momento de "[...] perplexidade, de denúncia e anúncio" (Candau, 2004, p. 122).

O documento final, publicado por Candau (2004), sintetiza as principais discussões acerca do papel da didática na formação de professores, seus pressupostos teóricos e alternativas para o ensino de didática. Esse documento trouxe a proposta de que o pensar no "como fazer" estivesse articulado ao "para que fazer" e "por que fazer", partindo de uma visão de totalidade do processo de ensino-aprendizagem, relação teoria e prática e da indissociabilidade entre a competência técnica e a política.

Nas duas décadas finais do século XX, o movimento da didática crítica, chamado por Pimenta (2023) de "segunda onda crítica", buscou a ressignificação da disciplina na formação de professores e o desenvolvimento, conjuntamente, do campo investigativo da didática, compreendido por estudiosos como a principal área da pedagogia. A relação entre teoria e prática impõe a contextualização das práticas pedagógicas, para que os professores possam problematizar e analisar as contradições entre escola e sociedade, propondo alternativas para as questões impostas pela realidade escolar.

Com os estudos da didática numa perspectiva crítica, passou-se a entender que os processos de ensino e de aprendizagem não podiam pautar-se em prescrições gerais, reduzidas a modos de fazer, e que não havia neutralidade na educação. Compreendeu-se a complexidade desses processos e que, para um ensino emancipador, outros elementos deveriam ser considerados, destacando-se a importância da relação entre teoria e prática voltada para a práxis.

Com base nesses princípios, reconhecemos a importância da disciplina Didática na formação de professores, asseverando que, para que ela esteja verdadeiramente articulada às demandas que emergem dos processos de ensinar e aprender, deve ter uma perspectiva crítica, sendo entendida como teoria da formação, na busca por reverter o caráter instrumental e "[...] oferecer subsídios para a formação dos sujeitos implicados na tarefa de ensinar/formar, fundando-se numa perspectiva crítico-reflexiva que trará possibilidades de reconstruir as

condições do trabalho docente" (Franco, 2012, p. 92) para que o professor possa ser formado com autonomia crítica, para compreender e transformar seus saberes pedagógicos.

Para que o ensino da didática possa articular a teoria com as demandas que emergem da prática, é fundamental escutar os professores em atuação. Assim, serão abordadas, no tópico a seguir, as bases metodológicas deste estudo.

4 PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Como abordado na introdução desta escrita, a escuta das demandas e dificuldades de estudantes e docentes sempre me inquietou como professora pesquisadora. Essas inquietações provocaram a vontade de escutar os professores em atuação, graduados na universidade em que leciono, de maneira mais aprofundada e sistematizada. Assim, o estágio pós-doutoral mostrou-se como o momento propício para a realização da investigação, e a compreensão de que a escolha da metodologia deve ter coerência com a perspectiva crítica assumida neste estudo levou-nos à opção pela pesquisa-formação com fundamentação nos pressupostos da PAPe, proposta por Franco (2016), como referencial metodológico mais adequado.

Entendendo que a pesquisa deve ser concebida em relação à prática para melhorar essa prática, investigando os "[...] aspectos da ordem social dominante que minam nosso esforços para conseguir resultados objetivos emancipatórios" (Kincheloe, 1997, p. 179), eu queria dialogar com os egressos para entender como a didática ensinada na universidade colaborava com suas práticas pedagógicas e de que maneira poderia ampliar e aprofundar as demandas da disciplina, vinculando-as com os anseios docentes e as exigências impostas pela realidade escolar.

A decisão pela PAPe justifica-se pela busca da conscientização de pesquisadores e dos sujeitos envolvidos na pesquisa de maneira coletiva. Não se trata de uma pesquisa que pretende "coletar" os dados para interpretá-los de maneira isolada. É um trabalho artesanal que busca, na escuta pedagógica e nas sínteses coletivas, compreender os participantes:

> [...] no caso da pesquisa-ação pedagógica, a formação pedagógica dos sujeitos da prática passa a ser a finalidade primeira. É um trabalho participativo; colaborativo, pedagógico, entre pesquisadores e professores, na perspectiva da formação crítico-reflexiva, que, por pressuposto, reverterá na melhoria do ensino (Franco, 2016, p. 513).

Apoiada nas ideias da PAPe, eu não queria convocar os professores para coletar as informações e interpretá-las de maneira isolada. A intenção era realizar uma pesquisa em que os sujeitos tivessem a vontade genuína de participar e se colocassem à disposição de maneira voluntária. A ideia era que os professores compreendessem a pesquisa como um momento em que poderiam expor suas experiências e interpretações da prática de forma segura, entendendo que não estavam ali para serem avaliados e julgados, mas, ao contrário, que o que eles tinham para contar importava e era valioso.

Assim, a seleção dos participantes ocorreu da seguinte forma: primeiramente, foi realizada uma convocação de interessados por meio de uma enquete em uma rede social, na qual, em poucas horas, manifestaram-se, 38 pessoas. Em seguida, fiz outro *post* pedindo o *e-mail* das pessoas interessadas, ao qual 26 responderam. Após essa etapa, enviei uma mensagem via *e-mail*, informando o objetivo da pesquisa e o público-alvo: professores dos anos iniciais do ensino fundamental, egressos dos cursos de Pedagogia da universidade indicada, com um formulário para saber mais informações sobre o perfil desses docentes. Esse formulário foi respondido por 15 professores, mas alguns não atendiam ao perfil, pois atuavam na educação infantil, eram egressos de outras universidades ou trabalhavam como professores substitutos.

Havia pensado inicialmente em conversar apenas com professores aprovados no último concurso para cargo de professor efetivo do município de Fortaleza. No entanto, fui surpreendida com professores que atendiam aos principais critérios, mas eram de cidades da região metropolitana, do interior do Ceará e de outra capital nordestina. Dessa forma, definimos que abriríamos mão desse critério para incluir esses sujeitos e que iniciaríamos a pesquisa com dez professores. Contudo, uma professora não apareceu e outra desistiu logo no início da primeira sessão, ficando um grupo formado por oito docentes, dos quais, três eram mulheres e cinco, homens.

Todos os docentes participantes são egressos dos cursos de Pedagogia – diurno e noturno – de uma mesma universidade pública cearense, tendo, contudo, cursado a disciplina Didática com diferentes professores, substitutos e efetivos, e em períodos variados: uns antes da pandemia da covid-19, alguns no período de isolamento social, no qual as disciplinas foram cursadas de maneira remota, e outros após o retorno presencial. De maneira geral, são todos professores jovens, com idades entre 20 e 35 anos, e de dois a oito anos de conclusão do curso de graduação.

Levando em consideração os diferentes municípios dos professores, decidimos pela realização de três encontros virtuais, por meio da plataforma Google Meet. Antes disso, os docentes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que explicava os objetivos da pesquisa e informava que as reuniões seriam gravadas. Assim, foram realizados, quinzenalmente, três encontros formativos, com duração de uma hora e meia cada. Para garantir o sigilo sobre a identidade dos participantes, utilizamos pseudônimos escolhidos por eles mesmos. A análise dos dados foi realizada numa perspectiva hermenêutica (Ghedin; Franco, 2011).

Durante os encontros, buscou-se compreender como a disciplina Didática contribuiu para as práticas pedagógicas dos professores e conhecer os obstáculos que dificultam a práxis docente, assim como também pensar coletivamente em alternativas daquilo que não está posto. Partindo do princípio de que "[...] uma das tarefas fundamentais do educador progressista é, sensível à leitura e à releitura do grupo, provocá-lo como estimular a generalização da nova forma de compreensão do contexto" (Freire, 1996, p. 83), ao final de cada sessão, foi realizada uma síntese coletiva, que era apresentada no início da reunião seguinte, com os acréscimos feitos pela pesquisadora após ouvir as gravações. A releitura da síntese era realizada para que essas alterações fossem avaliadas e aprovadas pelos participantes e para continuação da construção de sentidos do que estava sendo debatido. Assim, a análise das informações compartilhadas não foi realizada de maneira exclusiva pelas pesquisadoras, mas de forma coletiva, com a participação dos sujeitos na elaboração e avaliação das sínteses e elencando as categorias que emergiram dessas conversas.

Dessa forma, as reflexões apresentadas neste artigo são fruto de uma das categorias elencadas pelos sujeitos: a autonomia docente. Essa categoria surgiu nas discussões do primeiro encontro, quando, após relatarem suas compreensões acerca da didática, os professores refletiram sobre o que dessa didática trabalhada na universidade havia chegado a suas salas de aula e quais os obstáculos que dificultam a efetivação de práticas pedagógicas autônomas.

5 AUTONOMIA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR INTELECTUAL CRÍTICO

Para discutir a autonomia docente em uma perspectiva que dialogue com a didática crítica, recorremos às reflexões de Freire (1996) e Contreras (2012), importantes referenciais

teóricos na discussão dessa categoria. Freire (1996) defende a autonomia como um princípio pedagógico para os professores progressistas, ou seja, aqueles que, ao compreenderem a não neutralidade da educação e assumirem a criticidade no ensino, lutam por uma educação que respeite os sujeitos envolvidos na coletividade, buscando a humanização e a emancipação. O educador analisa que, com a imposição de métodos no processo educativo, nega-se a autonomia docente e discente. Dessa maneira, entendemos que, quando pressionam os docentes, de maneira vertical, à adoção de métodos e técnicas para ensinar e avaliar os estudantes, estão controlando e negligenciando não apenas a autonomia do professor, como intelectual crítico e criativo, mas também a autonomia de pensamento dos estudantes e seu direito à aprendizagem.

Com base nos estudos de Freire (1996), interessa também aqui dizer que a autonomia docente não está relacionada apenas à decisão acerca de uma prática isolada, mas à reflexão crítica que alinha o discurso teórico a essa prática.

> O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. [...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica (Freire, 1996, p. 39).

Na busca pela autonomia docente, analisar criticamente os obstáculos institucionais que se impõem à prática é essencial, mas não é o bastante. É preciso ter consistência teórica para compreender os meandros desses condicionantes e ter repertório para não apenas decidir por outras práticas, mas também saber fundamentar as próprias decisões.

Contreras (2012) analisa a autonomia profissional de acordo com três modelos de professores: o especialista técnico, o profissional reflexivo e o intelectual crítico. O primeiro adota uma postura "despolitizada", de submissão às metas, e tem uma autonomia ilusória, sem criatividade e condicionada às diretrizes técnicas. O segundo, reflete sobre seu contexto e toma decisões a partir das situações enfrentadas para a realização prática dos objetivos de ensino, concebendo a autonomia de maneira individualizada. Já o terceiro, o professor como intelectual crítico, ensina visando à emancipação, refletindo não somente sobre as demandas da prática e seu contexto, mas também sobre as manipulações ideológicas e os impedimentos institucionais, compreendendo a autonomia de maneira coletiva e emancipatória para "liberação profissional e social das opressões" e, a partir da consciência crítica, superar as

distorções ideológicas e transformar as condições não apenas institucionais, mas também sociais do ensino.

Ao defender o professor como um intelectual crítico, Contreras (2012, p. 217) aborda a autonomia como direito trabalhista e qualidade educativa que "[...] se constrói na dialética entre as convicções pedagógicas e as possibilidades de realizá-las, de transformá-las nos eixos reais do transcurso e da realização do ensino".

As ideias de Freire (1996) e Contreras (2012) nos ajudam a compreender a autonomia docente como qualidade essencial para a efetivação de uma didática crítica que ajuda os professores a interpretar criticamente a realidade, tomar decisões e construir novas possibilidades conforme suas convicções pedagógicas e educacionais. Nessa perspectiva, os depoimentos dos professores participantes dessa investigação ganham centralidade ao desvelar as relações entre didática e autonomia docente a partir da leitura coletiva da realidade vivenciada no cotidiano de suas atividades nas escolas.

6 DIDÁTICA E AUTONOMIA DOCENTE: O QUE DIZEM OS PROFESSORES?

A relação entre esses dois temas foi colocada de maneira natural pelos próprios docentes, já no primeiro encontro coletivo. Após se apresentarem e contarem o que vinha à mente quando pensavam em didática, os professores foram indagados se algo da didática estudada na formação inicial havia chegado a suas salas de aula. Ao meditarem sobre essa questão, os docentes relataram as dificuldades enfrentadas no dia a dia para trabalharem na docência, conforme suas escolhas e convicções pedagógicas, e, assim, o tema autonomia docente surgiu de forma espontânea.

Entre as queixas apresentadas, destaca-se a de que o trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental é direcionado pelos resultados nas avaliações externas, denominadas por um dos professores como "um 'carro-guia' da didática em sala de aula".

> A realidade que se encontra nas escolas é um foco exacerbado de que a didática é apenas método pelo método, que muitas vezes é indicado pelas editoras dos livros e pelas secretarias, pautados nas avaliações externas, esvaziado o currículo escolar (Prof. Henrique).

Esse depoimento permite identificar a racionalidade técnica imposta aos docentes, que busca submeter suas decisões às orientações das editoras e secretarias e na preparação para as avaliações, concebendo a didática de forma reducionista e instrumental, distanciada da

percepção crítica. Essa análise é ampliada em outro momento pelo professor Henrique, que atua em uma capital nordestina diferente da qual realizou sua formação inicial, ao relatar que

> [...] o que veio da didática é saber que eu estou passando por uma pedagogia do exame, né? Que aqui, acho que se vocês forem pesquisar, vocês sabem qual a tendência política do município daqui. Então assim, aqui a gente é produto, aqui é... como é que eu posso dizer, é uma... É uma fábrica, tem inclusive linha de montagem (Prof. Henrique).

A metáfora da fábrica, proposta no relato do professor Henrique, demonstra a percepção de que as orientações são direcionadas para a padronização da atividade docente e, consequentemente, para o controle da autonomia, determinando quais práticas devem ser realizadas, impondo objetivos mercadológicos e a "[...] decisão sobre seu sentido" (Contreras, 2012). Por outro lado, sua explanação traz um elemento central para discussão aqui proposta: o professor atribui à sua formação didática a viabilidade de analisar criticamente a realidade em que está imbricado, mostrando que os conhecimentos desenvolvidos durante a realização da disciplina não se restringiram aos aspectos técnicos e suscitaram o estranhamento e o questionamento das condições impostas à atividade docente.

A percepção de que a rede municipal traz orientações prescritivas também foi observada por uma docente regente de uma turma de 1.º ano do município de Fortaleza. A professora relatou que havia chegado de uma formação continuada, proposta pela rede municipal, na qual tivera a percepção de que a orientação era para o ensino do 1º ano como uma preparação, com a aplicação de Tarefas Dirigidas (TD), para o ano seguinte, no qual seriam realizadas as provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB):

> [...] a gente vai ter que aplicar já também aqueles mil TDs pra que as crianças se sintam preparadas pro 2º ano. E aí vai contra tudo que eu acredito, né? Então, acho que não é nem pela questão da escolha, porque a gente não tem uma escolha. A gente é cobrado por isso também (Profa. Maitê).

O depoimento da professora Maitê explicita a percepção de que, muitas vezes, não há escolha e que algumas práticas realizadas são desconectadas de suas próprias concepções didáticas. Dessa forma, sem uma decisão conectada aos princípios pedagógicos e finalidades educativas, não há autonomia docente.

A análise de que as formações continuadas propostas pelas secretarias são pautadas na racionalidade técnica também foi denunciada por Chico, professor em um município do

interior cearense, que também expressa o conflito entre suas convicções, constituídas teoricamente, e as recomendações institucionais:

> [...] e o foco da didática nas formações continuadas, nas formações contínuas, é o método pelo método. Então, aí, o choque entre o que eu levo de intenção, de premissa teórica, com o que é condicionado pelas hierarquias, pela secretaria de ensino, pelas formações contínuas e continuadas (Prof. Chico).

As reflexões dos professores acerca das formações continuadas, propostas pelas secretarias municipais, evidenciam o caráter técnico desses momentos. Sobre essa questão, Alves Junior e Franco (2026) são enfáticos ao afirmarem que as formações propostas aos docentes, ao terem como base a racionalidade técnica, se caracterizam como um treinamento para o trabalho, manipulando os professores como objetos executores de orientações técnicas:

> [...] o treinamento foca a transmissão de habilidades e conhecimentos específicos para a execução eficiente de procedimentos determinados por outrem para o cumprimento de tarefas concretas e específicas, também concebidas de modo alheio a quem as executa, ao passo que a formação visa a um desenvolvimento mais amplo e crítico, preparando o indivíduo para atuar autônoma e reflexivamente sobre a concepção e a ação da própria prática (Alves Junior; Franco, 2026, p. 7).

Quando as formações continuadas assumem o caráter de treinamento técnico, perde-se um importante espaço de reflexão coletiva e fortalecimento da autonomia. Por outro lado, apesar da compreensão de que as orientações que recebem nas formações continuadas vão contra os princípios de uma didática crítica e representam obstáculos para o desenvolvimento da autonomia, ao dar continuidade às reflexões desenvolvidas no grupo formativo, os professores também apontaram que a formação didática, desenvolvida na formação inicial nos cursos de Pedagogia, chega a suas práticas profissionais na compreensão acerca da identidade docente e das finalidades educativas:

> a didática, ela também me ajudou a me formar enquanto docente, certo? Então a visão que eu tenho de educação, a visão que eu tenho de criança, a visão que eu tenho da construção de conhecimentos, eu também devo às questões didáticas. [...] Então a gente tem ali uma... um certo tipo de amarra, mas a gente, enquanto sujeito social, acaba fazendo escolhas, certo? (Prof. Cassiano).

Os apontamentos de Cassiano mostram uma percepção de didática que vai além da prescrição técnica – ela está relacionada ao papel da docência e da educação – e que, segundo o professor, também influencia nas tomadas de decisão, mesmo diante das "amarras" impostas. O reconhecimento de que existem essas "amarras" que condicionam o trabalho

docente traz uma importante reflexão de que ser um professor crítico e autônomo não significa trabalhar na ausência de adversidades, mas reconhecê-las, interpretá-las e posicionar-se diante delas. Como nos lembra Freire (1996, p. 120), "[...] ninguém é autônomo para depois decidir. A autonomia vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas" e, nesse sentido, a contribuição da didática não é oferecer uma receita padronizada, mas articular seu referencial teórico com as questões que demandam da prática, para que os professores possam posicionar-se e tomar suas próprias decisões diante das dificuldades vivenciadas.

O professor Cassiano também contou que, em seu primeiro ano como docente em uma turma de alfabetização, recém-graduado, realizou com rigor as recomendações de aplicação de simulados com os estudantes, mas que, ao final do ano letivo, analisou que nem havia atingido os resultados quantitativos almejados pela escola e pela secretaria da educação nem verificado aprendizagem significativa dos estudantes daquilo que considerava central no processo educativo. Assim, na tentativa de alinhar sua prática às concepções de ensino e do papel da educação na formação e na emancipação dos estudantes, esse professor buscou estratégias, diante das cobranças de realização dos simulados, estabelecendo acordos com a gestão da sua escola, na pretensão de maior autonomia.

> Então eu deixo isso bem, claro, eu não aplico, mas eu sigo os simulados que são aplicados pela Secretaria da Educação [...] essa flexibilização que a gente consegue, não é em todo canto, certo? Mas é uma internalização (das cobranças) muito grande e que eu acho que é um dos maiores motivos de mudança de postura do professor e de adoecimento (Prof. Cassiano).

Para Contreras (2012, p. 37), "[...] o que está em jogo na perda de autonomia dos professores é tanto o controle técnico ao qual possam estar submetidos como a desorientação ideológica à qual possam se ver mergulhados". O autor analisa que a perda dessa autonomia significa privação de controle e de sentido sobre seu próprio trabalho. Isso fica evidente nos depoimentos dos professores ao analisarem que esse excesso de cobranças e a consequente perda de sentido têm como consequência o adoecimento docente, citado também pelo professor Matheus:

> [...] é sufocante estar num contexto educacional onde essas avaliações, onde essas pressões pelos resultados, elas se sobrepõem à aprendizagem da criança, porque isso realmente engole o sujeito, sabe? E impede que o professor, ele realmente até cresça e se desenvolva profissionalmente em muitos aspectos, academicamente... porque ele se vê sempre confrontado por essas outras expectativas que são colocadas diante dele, essas outras pressões. Como eu falei fugir disso, né? É, dá muito trabalho pro

> professor e chega um momento que isso esgota, né? Isso gera um adoecimento docente (Prof. Matheus).

Quando o professor Matheus usa a expressão "engole o sujeito", ele denuncia não apenas o controle das possibilidades de criatividade e escolhas em sala de aula, mas também a limitação de desenvolvimento acadêmico e crescimento profissional. Ou seja, o professor não é visto como um intelectual crítico e essas questões, somadas à pressão pelos resultados, levam ao esgotamento. O adoecimento docente foi também avaliado pelo professor Tiago, que já atuou no interior e hoje trabalha na capital cearense. O docente foi convicto ao ponderar a relação dessa circunstância com a falta de autonomia:

> essa questão da autonomia, eu acho que ela é uma coisa tão... é tão caro pra nós professores que quando ela é ferida, é muito pesado! Porque geralmente a gente quer essa autonomia, porque a gente sabe o caminho a seguir ou quer descobrir o caminho a seguir, né? Existem conceitos que nos orientam, existem modos de fazer que nos orientam... e aí, quando essa autonomia é tirada, é muito dolorido! [...] Eu fiquei assim com a crise de identidade da minha profissão, mas eu sabia que o problema não era comigo. Eu sabia que o problema era com aquele sistema e que eu não ia me encaixar naquele sistema (Prof. Tiago).

Os depoimentos dos professores demonstram que as exigências impostas atacam diariamente a autonomia desses profissionais. "Sem autonomia os docentes ficam encurralados em processos de domesticação intelectual, o que vai produzindo o distanciamento continuado entre o pensar e o fazer; entre o educativo e o pedagógico" (Mascarenhas; Franco, 2021, p. 1022). A autonomia docente não pode ser dissociada da criticidade; sem o pensamento crítico, essa autonomia é ilusória. Diante disso, defendemos uma formação com a densidade da didática crítica como possibilidade de oferecer alguma resistência contra essa subordinação que adoece os docentes e tenta impedir uma prática voltada para a práxis.

7 A DIDÁTICA CRÍTICA NA DEFESA DA AUTONOMIA DOCENTE

Compreendendo a didática crítica como teoria da formação (Franco, 2022), disciplina e campo investigativo que tem como objeto de estudo a reflexão crítica dos processos de ensino e aprendizagem em suas múltiplas dimensões, destacamos a palavra "crítica" por entender que a didática deve estar articulada com a criticidade, partindo da não neutralidade do ensino e das políticas educacionais, buscando práticas humanizadoras, transformadoras e

emancipatórias que valorizem a intelectualidade e a autonomia docente em defesa do ensino como direito e não como mercadoria.

Na síntese final do encontro aqui abordado, os professores indicaram que a didática crítica chega a suas salas de aula em seus subsídios teóricos, metodológicos e na identidade docente, com a percepção de que docentes desejam ser, quais as finalidades educacionais do seu trabalho e para que tipo de sociedade, observando que a didática tem papel crítico e reflexivo no agir docente. Também manifestaram a consciência de que o planejamento não se reduz ao aspecto técnico, vinculando-o à intencionalidade e ao papel da escola para a transformação da sociedade e como elemento de reflexão da práxis docente.

Os professores também confidenciaram que, algumas vezes, por conta do cansaço e adoecimento, acabam agindo "no automático" para não sofrerem as consequências do não cumprimento das exigências administrativas. Contudo, ao refletirem coletivamente sobre suas práticas, um novo olhar é lançado. Um olhar que consegue ver as estratégias emancipatórias que são possíveis, graças ao pensamento crítico.

> O conhecimento sobre terremotos desenvolveu toda uma engrenharia que nos ajuda a sobreviver a eles. Não podemos eliminá-los, mas podemos diminuir os danos que nos causam. Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela (Freire, 1996, p. 77).

Freire (1996) nos ajuda a refletir sobre a importância de conhecermos as adversidades, mesmo quando não podemos eliminá-las, para podermos intervir de forma consciente na realidade. A lógica prescritiva apresentada aos docentes determina o padrão a ser seguido para alcançarem os resultados impostos, que são falaciosamente expostos como os desejáveis para um bom ensino. Esse padrão está vinculado a uma visão já ultrapassada de didática, justamente quando se verifica que essa visão não dá conta da complexidade humana e não se vincula com um projeto de emancipação dos sujeitos, mas de adaptação e subordinação. Diante desse pressuposto, torna-se urgente aprofundar o olhar da didática crítica, enfatizado por Franco (2019, p. 69):

> é tempo de aprofundar, retificar, ampliar a densidade da didática crítica, começando pela recomendação da teoria crítica: Elaborar diagnóstico crítico e construir práticas de resistências. É tempo de dizer não! É tempo de construir resistências. Comecemos por pontuar elementos que subsidiem um diagnóstico crítico: recuperando o sentido de pedagogia crítica e, a seguir, o da didática crítica.

Como bem expressa Franco (2019), a didática crítica possibilita construir resistências e, para que isso ocorra, o diagnóstico crítico da realidade é essencial. No entanto, conhecer a realidade e denunciá-la não é suficiente. É necessário fortalecer a coletividade dos docentes e pensar, de maneira teórica e prática, nas possibilidades de resistência, em uma ação intelectual e reflexiva, voltada para a práxis. Dentro dessa perspectiva, de acordo com Pimenta (2023, p. 28), a teoria deve favorecer "[...] perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais ocorre sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os".

Para a didática crítica, fica o desafio de colaborar para a formação de professores críticos e conscientes do que essas recomendações representam e do seu papel na sociedade, na busca de prepará-los para lidar com essas adversidades, pois "[...] somente um professor consciente dessas circunstâncias pode produzir mudanças e novas perspectivas na vida dos alunos" (Franco, 2016, p. 521).

8 CONCLUSÃO

Condicionar a prática docente a uma concepção acrítica, instrumental e reducionista da didática, com técnicas preestabelecidas, seja pelos simulados ou pelas orientações das editoras, representa uma ofensa à intelectualidade e à autonomia docente. Nesse sentido, retornamos à questão inicial deste artigo: o que pode a didática crítica frente aos constantes ataques à autonomia docente?

A criticidade traz o olhar para a reflexão acerca dos obstáculos que impedem de se avançar para os objetivos almejados. A didática crítica convida a desconfiar de modelos impostos, reinterpretando a realidade conforme o contexto e reconhecendo que não há um modelo único de ensinar e aprender. Pensar a didática criticamente nos convida a questionar: quem escolhe como direcionar uma aula?

É necessário ressaltar o papel do professor como um intelectual crítico, que, diferentemente do mero executor de planos e aplicador de avaliações, tem papel essencial em uma educação crítica, voltada para a humanização e emancipação dos sujeitos.

Pensar a didática crítica na formação de professores significa trazer a real conjuntura enfrentada pelos docentes para o diálogo com as teorias e vice-versa. A realidade escolar deve fomentar a reflexão teórica, e a teoria necessita promover a práxis na intencionalidade de uma prática que não se paralise no reconhecimento e nas denúncias dos obstáculos enfrentados

pelos docentes, mas que possa gerar novas possibilidades de resistência e enfrentamento dessas condições, compreendendo que a busca pela práxis não consiste em priorizar a prática em detrimento da teoria.

Nessa perspectiva, a didática crítica pode contribuir para o reconhecimento e o questionamento das condições que limitam sua autonomia, favorecendo uma formação que interprete a realidade e busque, na relação entre teoria e prática, formar o docente para, de maneira consciente e fundamentada, tomar suas próprias decisões.

Ressaltamos que a didática não é a panaceia para todos os problemas docentes e que ela, sozinha, não dá conta da formação de professores críticos, mas asseveramos a importância dessa disciplina, lembrando que uma didática acrítica pode ser muito danosa ao reduzir o ensino a recomendações técnicas, desvinculadas da realidade e descompromissadas com a formação dos estudantes, em especial, das camadas populares. Assim, a didática crítica não pode, sozinha, eliminar todos os obstáculos enfrentados pelos docentes, mas pode contribuir para que os professores se fortaleçam e formulem, de maneira criativa, crítica e reflexiva, repertórios para intervir na realidade.

REFERÊNCIAS

ALVES JUNIOR, H. G.; FRANCO, M. A. S. Formação crítica do professor: aprofundamento conceitual e possibilidades para a prática. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 107, p. 1-16, 19 jun. 2026. Disponível em: https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/6586/4660. Acesso em: 21 jun. 2026.

CANDAU, V. M. (org.). **A didática em questão**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

COMENIUS, J. A. **Didática magna**. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, M. A. R. S.; ALVES JUNIOR, H. G.; SOUZA, G. J. R. Pesquisa-ação pedagógica: conceitos e princípios epistemológicos. **Revista Estreia Diálogos**, Braga, v. 11, 3 ago. 2026. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/estreiadialogos/article/view/48743. Acesso em: 9 ago. 2026.

FRANCO, M. A. S. Didática e pedagogia: da teoria de ensino à teoria da formação. *In*: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. **Didática**: embates contemporâneos. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2012. p. 75-99.

FRANCO, M. A. S. Pesquisa ação-pedagógica: práticas de empoderamento e participação. **ETD** – Educação Temática Digital, Campinas, v. 18, n. 2, p. 511-530, 2016. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8637507. Acesso em: 6 maio 2025.

FRANCO, M. A. S. Por uma didática decolonial: epistemologia e contradições. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, p. 1-22, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/WwPRwm3znrGLRDYGfXMDx7c/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 24 maio 2025.

FRANCO, M. A. S. Renovar a didática crítica: uma forma de resistência às práticas pedagógicas instituídas pelas políticas neoliberais. *In*: SILVA, M.; ORLANDO, C.; ZEN, G. (org.). **Didática**: abordagens teóricas contemporâneas. Salvador: Edufba, 2019. p. 65-88.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

MASCARENHAS, A. D. M.; FRANCO, M. A. S. O esvaziamento da didática e da pedagogia na (nova) BNC de formação inicial de professor da educação básica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 3, jul./set. 2021. DOI: 10.23925/1809-3876.2021v19i3p1014-1035. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/52423. Acesso em: 6 maio 2025.

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

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2013.

VEIGA, I. P. A. Didática: uma retrospectiva histórica. *In*: VEIGA, I. P. A. (org.). **Repensando a didática**. 25. ed. Campinas: Papirus, 2007. p. 33-54.

Recebido em: 26 ago. 2026.
Aceito em: 7 out. 2026.